

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 7 no. 1 ene-jun 2009)	Título
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizal;	Autor(es)
En: . () . :	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2009	Fecha
	Colección
Identidad; Violencia política; Investigación; Educación; Juventud; Cultura juvenil; América Latina;	Temas
Revista	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130822053914/RevistaLatinoamericanaVol.7N.1enero-junio2009.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude
Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Segundo número monográfico:
"Panorama de la Investigación
en Juventud en Latino-América,
Siglo XXI"



REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

**Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e
Juventude**

**Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and
Youth**

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de
Educación y Desarrollo Humano – Cinde – y la Universidad de Manizales
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica
Nacional - Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 7, N°. 1. Enero-Junio de 2009

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde – y la Universidad de Manizales
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional - Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 7, N°. 1. Enero-Junio de 2009

ISSN

1692-715X

**Director
O Diretor
Director**

CARLOS EDUARDO VASCO U.
*Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y
Juventud, Colombia*

**Editores
Editores
Publishers**

Héctor Fabio Ospina S.
*Centro de Estudios Avanzados
en Niñez y Juventud. Colombia*
Eloísa Vasco M.
*Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y
Juventud, Colombia*

**Comité Editorial
Comitê Editorial
Editorial Committee**

Graciela Tonon
*Universidad Nacional de Lomas de Zamora,
Argentina*
Violeta Guyot
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Ricardo Cicerchia
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Silvia Borelli
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo,
Brasil*

Comité Científico
Comitê Científico
Scientific Committee

Carlos González Quitián
Universidad Nacional de Colombia
Rocío Rueda Ortiz
Universidad Central, Colombia
André-Noël Roth
Universidad Nacional de Colombia
Guillermo Orozco
Universidad de Guadalajara, México

Mabel Cordini
Universidad Federal de los Valles del Jequitinhonha y Mucuri), Brasil
Alejandro Álvarez
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Guillermo Hoyos
Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia
Jairo Osorno
Academy of Breast Feeding Medicine, Health Advisory Council WABA y LLL Internacional, Colombia
José Amar
Universidad del Norte, Colombia.
Martha Cecilia Herrera
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Marcela Gajardo
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-Preal, Chile
Carles Feixa
Universitat de Lleida, España.
Roger Hart
Center for Human Environments, EE.UU.
Araceli de Tezanos
Consultora Independiente, Francia.
Judith Evans
Bernard van Leer Foundation, Holanda
José Antonio Pérez Islas
Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México
Ernesto Rodríguez
Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay

Lectores pares de este número
Os leitores do presente número
pares
Readers of this number pairs

Sandra Viviana Molinari

Universidad de Buenos Aires,
Argentina

Graciela Tonon

Universidad Nacional de Lomas de Zamora,
Argentina

Silvia Lago Martínez

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patricia Iris Lucero

Universidad Nacional Mar del Plata,
Argentina

Pablo Vommaro

Clacso, Argentina

Hugo Lewin

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mónica del Río

Universidad de Río de Janeiro, Brasil

Abigail Torres

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Marilda Menezes

Universidad Federal de Campina Grande,
Brasil

Rose De Melo Rocha

Pontificia Universidad Católica de São Paulo,
Brasil

Gislene Silva

UFSC, Brasil

Martha Lucía Rubio Mendoza

Fondo de Población, Colombia

María del Carmen Vergara Quintero

Universidad Autónoma de Manizales,
Colombia

Dora Cardona de Rivas

Universidad Autónoma, Colombia

Edgar Diego Erazo

Universidad del Tolima, Colombia

Jorge Eliécer Martínez

Universidad Central, Colombia

Napoleón Villarreal

Alcaldía Mayor de Bogotá, Colombia

Carlos Bolívar Bonilla

Universidad Surcolombiana, Colombia

Esperanza Paredes

Universidad de Pamplona, Colombia

Deibar René Hurtado

Universidad del Cauca, Colombia

Jesús Redondo Rojo

Universidad de Chile

Oscar Aguilera

Universidad Austral de Chile

Patricio Rodríguez Plaza

Pontificia Universidad Católica, Chile

Carles Feixa

Universitat de Lleida, España

Juan Manuel Pina Osorio

Universidad Nacional Autónoma de México

Raúl Fuentes Navarro

Iteso, México

Claude Vergés de López

Universidad de Panamá

Ernesto Abdalá

Cinterfor, Uruguay

Diseño Carátula

Gonzalo Gallego

Universidad de Manizales

**Traducciones al
Portugués**

Oskar Llano

Corrector de Estilo

Julio Arenas

Asistente Editorial

José Martín Rodas Valencia

*Centro de Estudios Avanzados en Niñez y
Juventud.*

Cinde-Universidad de Manizales

Coordinación Sistemas

Sonia Patricia Nieto

Diseño libro

John Carlos Hurtado Zapata

Molano Londoño e Hijos Ltda.

Editorial Zapata

Título

**Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales, Niñez y Juventud**

Preprensa e impresión

**Molano Londoño e Hijos Ltda.
Editorial Zapata**

Periodicidad

Semestral

Tamaño

17 cms. x 24 cms.

Distribución Nacional e Internacional

Cooperativa Editorial Magisterio
Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad)
Bogotá, D. C. Colombia
PBX: 57-1-288-4818
Fax: 57-1-338-3606
Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co
Bogotá, D.C., Colombia

Precio (ejemplar)

Número suelto en Colombia para el volumen 7 (2009): \$35.000
Suscripción en Colombia (dos números por volumen anual para 2009): \$65.000

Canjes y suscripciones

Centro de Estudios
Avanzados en Niñez y Juventud.
Cinde-Universidad de Manizales
Cra. 9 N° 19-03. Sede Posgrados
Telefax: 57-6-884-9589
Manizales, Colombia. Suramérica
Dirección Electrónica:
revistacinde@umanizales.edu.co
<http://www.cinde.org.co>
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Cinde-Universidad de Manizales, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, sin fines comerciales, citando la fuente y el autor. Los artículos se encuentran texto completo en la web.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde – y la Universidad de Manizales.

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional - Cinde)

Editores asociados:

Germán Muñoz González (coordinador)

Grupo de trabajo Clacso “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina”

Grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Manizales, Vol. 7, N°. 1. Enero-Junio de 2009

Contenido

Editorial	17
<i>Germán Muñoz González</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	35
El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes	37
<i>Zuleika Köhler Gonzales</i>	
<i>Neuza Maria de Fátima Guareschi</i>	
El romanticismo como mito fundacional de lo joven	59
<i>Jairo Hernando Gómez Esteban</i>	

Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud	83
<i>Sara Victoria Alvarado</i>	
<i>Jorge Eliécer Martínez Posada</i>	
<i>Diego Alejandro Muñoz Gaviria</i>	
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	103
Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia	105
<i>María del Carmen Vergara Quintero</i>	
Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México	135
<i>Teresa Margarita Torres López</i>	
<i>Rosalba Alejandra Iñiguez Huitrado</i>	
<i>Manuel Pando Moreno</i>	
<i>José Gpe. Salazar Estrada</i>	
Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos	155
<i>Pablo Christian Aparicio</i>	
Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político	179
<i>Elisa Guaraná de Castro</i>	
Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina	209
<i>Hilda Mabel Guevara</i>	
Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior	235
<i>Napoleón Murcia Peña</i>	
Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje	267
<i>Patricia Elena Jaramillo Marín</i>	
<i>Mónica Ruiz Quiroga</i>	
Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática	289
<i>Andrés Vélez Quintero</i>	
¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo ‘indie’ a través de imágenes	321
<i>Horacio Espinosa Zepeda</i>	

Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007) <i>María Cecilia Guerra Lage</i>	355
Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas <i>Silvia Helena Simões Borelli</i> <i>Rose de Melo Rocha</i> <i>Rita de Cássia Alves Oliveira</i> <i>Marcos Rodrigues de Lara</i>	375
Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia <i>Cristian David Soto Ospina</i> <i>Johanna Vásquez Jaramillo</i> <i>Yudi Bibiana Cardona Loaiza</i>	393
La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina <i>Melina Vázquez</i>	423
Tercera Sección: Informes y Análisis	457
(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html)	
II Concurso Fondo de Apoyo a las Revistas de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe “Juan Carlos Portantiero” (2008)	459
Convocatoria para el Volumen 7 Número 2 de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Número monográfico sobre niñez) que circulará en septiembre de 2009	460
Índice acumulativo por autores	465
Índice temático	470
“Segundo Congreso Mundial y Noveno Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: Formación y acompañamiento de docentes y agentes educativos”. Monterrey, estado de Nuevo León. Septiembre 21 al 26 de 2009 Cendi – OEA	479

Grupo de Trabajo 23 “Juventud, cultura y poder en las ciudades” VIII Reunión de Antropología del Mercosur 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009 Universidad de San Martín Buenos Aires	491
Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones	495
(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html)	
Boletín N° 32 de la Organización de Estados Iberoamericanos ¿Crisis financiera o crisis global? La economía verde como necesidad y oportunidad	497
Fondo de Becas Glen Nimnicht	503
Revista Internacional Magisterio Cooperativa Editorial Magisterio	504
Guía para los autores Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	505
Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	512
Guia para os autores Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude	515
Guia específico para a elaboração da lista final de referências Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude	521
Guide for Authors Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth	525

Conteúdo

Editorial	17
<i>Germán Muñoz González</i> <i>Héctor Fabio Ospina</i>	
Primeira Seção: Teoria e Metateoria	35
O protagonismo social e o governo de jovens	37
<i>Zuleika Köhler Gonzáles</i> <i>Neuza Maria de Fátima Guareschi</i>	
O romantismo como mito fundamental da juventude	59
<i>Jairo Hernando Gómez Esteban</i>	
Contextualização teórica ao assunto das juventudes: uma visão a partir das ciências sociais para a juventude	83
<i>Sara Victoria Alvarado</i> <i>Jorge Eliécer Martínez Posada</i> <i>Diego Alejandro Muñoz Gaviria</i>	
Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	103
Representações sociais sobre a saúde de alguns grupos de jovens na cidade de Manizales, Colômbia	105
<i>María del Carmen Vergara Quintero</i>	
Risco de Contagio com Infecções de Transmissão Sexual (ITS) e VIH/SIDA desde o ponto de vista dos adolescentes migrantes do Estado de Jalisco, México	135
<i>Teresa Margarita Torres López</i> <i>Rosalba Alejandra Ñíguez Huitrado</i> <i>Manuel Pando Moreno</i> <i>José Gpe. Salazar Estrada</i>	
O incidência das reformas estruturais na juventude argentina. Transformações, tensões e dasafios	155
<i>Pablo Christian Aparicio</i>	
Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político	179
<i>Elisa Guaraná de Castro</i>	
Identities estudantis, conhecimentos e cultura. Percepções dos jovens universitários e das jovens universitárias de Cuyo, Argentina	209
<i>Hilda Mabel Guevara</i>	

A vida universitária e imaginários: possibilidade na definição de políticas sobre a educação superior <i>Napoleón Murcia Peña</i>	235
Um caso de integração das Tecnologias de Informações e Comunicações (TIC) que não agregam valor à aprendizagem <i>Patricia Elena Jaramillo Marín</i> <i>Mónica Ruiz Quiroga</i>	267
Construção da subjetividade em jovens raperos e raperas: além da experiência mediática <i>Andrés Vélez Quintero</i>	289
Consume-se a transgressão? Uma aproximação à cultura “indie” através de imagens <i>Horacio Espinosa Zepeda</i>	321
Redes e imaginária cidades globais. O stencil, em Buenos Aires (2000-2007) <i>María Cecilia Guerra Lage</i>	355
Jovens urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas <i>Silvia Helena Simões Borelli</i> <i>Rose de Melo Rocha</i> <i>Rita de Cássia Alves Oliveira</i> <i>Marcos Rodrigues de Lara</i>	375
Imaginários da gente jovem sobre a política: Povoado Alto Bonito - Manizales, Colombia <i>Cristian David Soto Ospina</i> <i>Johanna Vásquez Jaramillo</i> <i>Yudi Bibiana Cardona Loaiza</i>	393
A política desde abaixo: as narrativas militantes dos jovens e das jovens desempregadas na Argentina <i>Melina Vázquez</i>	423

Table of contents

Foreword	17
<i>Germán Muñoz González</i> <i>Héctor Fabio Ospina</i>	
First Section: Theory and Meta-Theory	35
The social protagonism and the government of youth	37
<i>Zuleika Köhler Gonzales</i> <i>Neuza Maria de Fátima Guareschi</i>	
Romanticism as a foundational myth of youth	59
<i>Jairo Hernando Gómez Esteban</i>	
Theoretical contextualization on youths: a view from the social sciences to youth	83
<i>Sara Victoria Alvarado</i> <i>Jorge Eliécer Martínez Posada</i> <i>Diego Alejandro Muñoz Gaviria</i>	
Second Section: Studies and Research Reports	103
Health social representations of some youth groups in the city of Manizales, Colombia	105
<i>María del Carmen Vergara Quintero</i>	
Contagion Risk of Sexually Transmitted Diseases (STD) and VIH/AIDS from the perspective of male and female migrant adolescents in the state of Jalisco, Mexico	135
<i>Teresa Margarita Torres López</i> <i>Rosalba Alejandra Iñiguez Huitrado</i> <i>Manuel Pando Moreno</i> <i>José Gpe. Salazar Estrada</i>	
Incidence of structural reforms on argentinian youth. Transformations, tensions and challenges	155
<i>Pablo Christian Aparicio</i>	
Rural Youth in Brazil: social exclusion processes and the construction of a political actor	179
<i>Elisa Guaraná de Castro</i>	
Student identities, knowledge and culture. Perceptions of male and female university students in Cuyo, Argentina	209
<i>Hilda Mabel Guevara</i>	

University life and imaginaries: a possibility in defining policies on higher education	235
<i>Napoleón Murcia Peña</i>	
A case of integration of Information and Communication Technologies that does not add value to learning	267
<i>Patricia Elena Jaramillo Marín</i>	
<i>Mónica Ruiz Quiroga</i>	
Construction of subjectivity in both male and female young rappers: beyond the mass media experience	289
<i>Andrés Vélez Quintero</i>	
¿Is transgression consumed? An approach to the “indie” performative identity through its images	321
<i>Horacio Espinosa Zepeda</i>	
Networks and imaginary global cities. The stencil in Buenos Aires, Argentina (2000-2007)	355
<i>María Cecilia Guerra Lage</i>	
Urban youth: aesthetic, cultural activities and new political practices	375
<i>Silvia Helena Simões Borelli</i>	
<i>Rose de Melo Rocha</i>	
<i>Rita de Cássia Alves Oliveira</i>	
<i>Marcos Rodrigues de Lara</i>	
Young people's imaginaries on politics: Alto Bonito Rural Settlement - Manizales, Colombia	393
<i>Cristian David Soto Ospina</i>	
<i>Johanna Vásquez Jaramillo</i>	
<i>Yudi Bibiana Cardona Loaiza</i>	
Politics from bottom-up: militant narratives from unemployed male and female youths in Argentina	423
<i>Melina Vázquez</i>	

Editorial

Presentación del Vol. 7, No. 1 de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Número monográfico “Panorama de la investigación en juventud en Latinoamérica, siglo XXI”.

Tal como habíamos anunciado en el número anterior, el Grupo de Trabajo CLACSO "Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina" y el grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, tenemos el gusto de presentar, no sólo algunos artículos, sino un nuevo número monográfico que completa el “Panorama de la investigación en juventud en Latinoamérica, siglo XXI”. Vale la pena mencionar que la revista ha ganado el II Concurso *Fondo de apoyo a las revistas de ciencias sociales de América Latina y el Caribe “Juan Carlos Portantiero”* (2008), otorgado por Clacso, cuyo premio contribuye parcialmente a financiar este número.

No nos cabe duda que la Juventud vuelve a cobrar gran relevancia como objeto de estudio tanto en el escenario nacional como internacional. Prueba de ello es el Encuentro Iberoamericano de directores y editores de revistas en juventud, realizado en Buenos Aires del 18 al 20 de noviembre de 2008. Atendiendo la convocatoria de Carles Feixa los asistentes, entre quienes se contaban José Machado Pais (Portugal), Mariana Chaves (Argentina), José Antonio Pérez Islas (México), Silvia Elizalde (Argentina), Pedro Núñez (Argentina), Óscar Dávila (Chile), Paul Giovanni Rodríguez (OIJ), Ana Isabel Peñate Leiva (Cuba), Alejandro Ramírez (Argentina) y Héctor Fabio Ospina de Colombia acordaron la creación de la Revista Iberoamericana de Juventud, con periodicidad anual y auspiciada por la OIJ. El primer número será coordinado por José Antonio Pérez Islas y se rotará anualmente entre los directores y editores de las revistas que hacen parte de la red.

En el ámbito editorial también es notoria la producción de estudios que trazan líneas de investigación y miradas renovadoras del campo. Destacamos, entre muchos, los siguientes:

- Ciberculturas juveniles. (2008) M. Urresti (ed.), La Crujía, B. Aires
- Culturas juvenis no seculo XXI. (2008) Borelli, S., Freire Filho, J., EDUC-PUCSP, Sao Paulo

- Juventud y nuevas prácticas políticas. (2008) Revista Argentina de Sociología (RAS), No. 11, Buenos Aires
- La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas. (2008) Fundación Telefónica, Ariel Ed., Barcelona
- Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los clásicos. (2008) Pérez Islas J. M., Valdez, M., Suárez, M. H. (coord.) UNAM, México
- Las maras. Identidades juveniles al límite. (2007) Valenzuela, J. M., Nateras, A., Reguillo, R., UAM, El Colegio de la Frontera Norte, Casa Juan Pablos, México
- La modernidad en duda. (2006) García Canclini, N., IMJ-SEP, México
- El futuro ya no es como antes: Ser joven en América Latina. (2005) Revista Nueva Sociedad, No. 200, Buenos Aires

En estas se hace evidente que el concepto de juventud no tiene significado universal. En consecuencia, la juventud no es tanto una categoría biológica recubierta de consecuencias sociales, como un complejo conjunto de cambiantes clasificaciones culturales atravesadas por la diferencia y la diversidad. Como constructo cultural, el significado de juventud se altera a través del tiempo y el espacio según quién y/o para quién se define. Como constructo discursivo está formado por la vía organizada y estructurada en que hablamos y construimos el ser joven en tanto categoría de personas. Particularmente significativos han sido (para los académicos) los discursos de estilo, imagen, diferencia e identidad.

Lo que importa es la forma en que la ambigua categoría de juventud se articula con otros discursos de música, estilo, poder, responsabilidad, esperanza, futuro, etc. “El asunto no es si los diversos discursos acerca de juventud son referencialmente precisos, sino cómo son ellos mismos parte del contexto en el cual la juventud se organiza” (Grossberg, 1992).

De las sub-culturas juveniles y los análisis académicos de las mismas, en el siglo pasado, hemos llegado en el inicio del siglo XXI a nuevas prácticas en los mundos de vida juveniles, coherentes con el cambio de época. Recordemos que la juventud es una categoría cultural articulada diferencialmente (construida en relación) con clase, género y raza. Además, la juventud puede ser producida diferencialmente en espacios y lugares divergentes. La juventud se actualiza en clubes, bares, escuelas y parques, lo cual da lugar a todo un rango de significados y comportamientos.

Lo que es una apuesta no es simplemente comprender la juventud sino su lugar en la cultura, vista menos como asunto de lugares con raíces que de rutas híbridas y criollizadas en el espacio global. Las culturas juveniles no son puras, auténticas y limitadas localmente; más bien, son productos sincréticos e híbridos de las interacciones espaciales. Mejor aún, son ‘constelaciones de coherencia temporal (entre las cuales podemos identificar las culturas locales) ubicadas al interior del espacio social que es el producto de relaciones e interconexiones desde lo más local hasta lo intercontinental’ (Massey, 1998).

En este número encontramos en la sección dedicada a teoría y metateoría el artículo de *Zuleika Köhler Gonzales y Neuza Maria de Fátima Guareschi* acerca de la noción de “protagonismo juvenil” en el Plan Nacional de Juventud del Brasil, discutido desde la categoría foucaultiana de “gubernamentalidad” que

explora formas contemporáneas y hegemónicas de subjetivación. Otro artículo de esta sección es el trabajo de *Jairo Hernando Gómez Esteban* en el cual, asume con audacia el “romanticismo” como mito fundacional de lo joven, entendido como movimiento estético-político que ha logrado incrustarse y prevalecer no sólo en los imaginarios y rituales sino en las prácticas políticas y culturales de los-as jóvenes de los dos últimos siglos. Por último aparece un texto que nos aproxima a las teorías sociológicas contemporáneas y a categorías como “tiempo panóptico” y “cronotopo”, realizada por *Sara Victoria Alvarado, Jorge Eliécer Martínez Posada y Diego Alejandro Muñoz Gaviria*, donde se piensan las dinámicas juveniles entre la proscripción social y la anticipación moral y las formas de comprensión del sujeto joven.

En la segunda sección, podemos leer trece artículos, que he subdividido en las siguientes cinco grandes temáticas:

A) Sobre Salud encontramos dos artículos. *María del Carmen Vergara Quintero*, con base en su trabajo de tesis doctoral, reflexiona acerca de las representaciones de jóvenes de Manizales, escuchando la voz de los/las jóvenes para tener una visión integral de sus problemas y sus demandas de atención. Y los investigadores mexicanos *Teresa Margarita Torres López, Rosalba Alejandra Iñiguez Huitrudo, Manuel Pando Moreno, José Gpe. Salazar Estrada* centran su atención en describir el riesgo de contagio de ITS y VIH/SIDA desde el punto de vista de los/las adolescentes migrantes de Jalisco.

B) Dos artículos se refieren a Asuntos Sociales Críticos. *Pablo Cristian Aparicio* hace una lectura crítica de las reformas educativas en América Latina y Argentina, propulsadas por la introducción de un nuevo modelo económico y social hegemónico a nivel global, de orientación neoliberal, con graves consecuencias en el mercado de trabajo, la organización social y la vida política e institucional. *Elisa Guaraná de Castro* contribuye al debate sobre juventud rural en Brasil, poniendo el acento en su condición de exclusión social y en su carácter de actor político.

C) En relación con el tema Educación: en primer lugar *Hilda Mabel Guevara* busca recuperar los significados de la experiencia académica desde una dimensión personal y subjetiva, la identidad estudiantil encarnada en las voces y los relatos autobiográficos de un grupo de universitarios; también busca reflejar las percepciones más destacadas acerca de las relaciones que estos jóvenes pueden mantener con el conocimiento, en un contexto cultural con múltiples transformaciones. Luego, *Napoleón Murcia Peña* muestra la universidad como institución social y desde su propia dinámica, cómo la definición de políticas sobre educación superior debe partir del reconocimiento de los imaginarios que las comunidades educativas construyen, toda vez que es desde ellos que se definen las acciones e interacciones en la vida universitaria. Finalmente, *Patricia Elena Jaramillo Marín* examina el fenómeno de la integración de Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en educación superior. Su estudio de caso corresponde a una investigación adelantada para conocer más a profundidad este fenómeno e identificar aprendizajes de los estudiantes que participan de él.

D) Agrupados bajo el epígrafe Subjetividades y Culturas, recojo tres artículos, a saber: *Andrés Vélez Quintero* presenta la construcción de una subjetividad que gira entorno a la experiencia con el rap, un fenómeno complejo en el que se

distingue tanto la variedad de experiencias que se acumulan en una interacción social múltiple, como la variedad de escenarios donde estos encuentros e intercambios tienen lugar; los *mass media* constituyen un importante escenario y agente promotor del acercamiento entre sujetos y objetos culturales. *Horacio Espinosa Zepeda*, como producto de una serie de encuentros virtuales con jóvenes creadores y creadoras de imágenes en el contexto de la cultura *indie* de Guadalajara, reflexiona acerca de las conexiones existentes entre el estilo y las estrategias identitarias que lo atraviesan, observando a través de las imágenes producidas al interior de la escena indie tapatía, elementos rupturistas con el esencialismo de las culturas juveniles clásicas. Y, por último, *María Cecilia Guerra Lage* analiza el fenómeno de la proliferación de stencils callejeros en Buenos Aires como una de las vertientes culturales del proceso general de globalización económica, en tanto el acceso a Internet es determinante en el modo de producción y circulación de estas imágenes. A través de la Web, los grupos productores de stencils conforman una red horizontal transfronteriza de comunicación que interconecta distintas ciudades centrales y periféricas sin necesidad de pasar por un centro común; a través de esta red intercambian sus plantillas, gran parte ligadas a un discurso contrahegemónico y a reivindicaciones locales que rápidamente se tornan globales.

E) Finalmente, la Política es un asunto importante en este número. *Silvia Helena Simoes Borelli*, *Rose de Melo Rocha*, *Rita de Cássia Alves Oliveira* y *Marcos Rodríguez de Lara* presentan los resultados parciales (años 60 y 70) de la investigación desarrollada en Brasil y articulada a la investigación de Clacso sobre juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. *Cristian David Soto Ospina*, *Johanna Vásquez Jaramillo*, *Yudi Bibiana Cardona Loaiza*, muestran cómo la política transversaliza las prácticas cotidianas del ser humano en los contextos sociales, institucionales, comunitarios y familiares y reconocen los significados que otorgan los(as) jóvenes a la política, así como su incidencia en la manera de relacionarse y actuar en la familia y el colegio. *Melina Vázquez* analiza la emergencia de las organizaciones de desocupados autónomas en Argentina que ha favorecido la formación de nuevas experiencias militantes, donde cobra una relevancia central la participación juvenil; en un contexto de desocupación, desinstitucionalización y cuestionamiento de los canales y formas tradiciones de participación y representación política, las organizaciones de desocupados constituyen un espacio fértil para el desarrollo de carreras de militancia política que estructuran tanto nuevas formas de vida y novedosas modalidades de socialización política entre los jóvenes.

La sección tercera presenta inicialmente el aviso institucional del premio otorgado por Clacso a la revista en el II Concurso Fondo de Apoyo a las Revistas de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe “Juan Carlos Portantiero” (2008). Luego se anuncia la Convocatoria para el Volumen 7 Número 2 de julio-diciembre de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (monográfico especial sobre niñez) que circulará en septiembre de 2009. A continuación aparecen dos importantes recursos de búsqueda bibliográfica: el Índice acumulativo por autores y el Índice temático. Finalmente se anuncia el encuentro del Grupo de Trabajo 23 “Juventud, cultura y poder en las ciudades” en el marco de la VIII Reunión de Antropología del Mercosur a celebrarse del 29 de

septiembre al 2 de octubre de 2009 en Buenos Aires.

En la sección cuarta se incluye el Boletín N° 32 de la Organización de Estados Iberoamericanos con información sobre la disyuntiva ¿Crisis financiera o crisis global?

La economía verde como necesidad y oportunidad.

Sabemos que en América Latina y en Colombia particularmente las condiciones de vida de los jóvenes se han deteriorado mucho: los factores que más les afectan son la pobreza, el desempleo (duplican el total nacional) y la violencia (tanto intrafamiliar como social); las políticas implícitas lesionan gravemente sus derechos: los “falsos positivos”, el “toque de queda” en diversas ciudades, la persecución a los estudiantes de las universidades públicas, el allanamiento de centros culturales... Pocos llegan a la educación superior y la mayoría se dedica al “rebusque”. CEPAL ha advertido que la crisis financiera mundial agravará los factores que exacerban la violencia juvenil, por cuanto viven en medio de una gran frustración de expectativas de movilidad social.

Creemos que esta publicación es un esfuerzo que aporta en la comprensión de muchos otros factores. Y una forma de acción política que nos acerca a las vías de solución.

Como apostillas finales, invitamos a participar en la Convocatoria que hacen Cendi de Monterrey, México; el Departamento de Educación y Cultura de la OEA y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde para el Volumen 7 Número 2 (monográfico sobre investigaciones en niñez) que circulará en septiembre de 2009, simultáneo al Encuentro Mundial de Infancia que se realizará en Monterrey. La cofinanciación de esta publicación se hace con Cendi, que estará auspicando financieramente un número anual permanente monotemático en niñez. El plazo para esta convocatoria es el 20 de abril de 2009. Toda la información relacionada se encuentra disponible en la ventana Novedades, dirección:

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Para el año 2009 y dada la gran variedad y flujo de artículos que han llegado a la revista, se publicará un número extraordinario con temática abierta y que saldrá a la luz pública en diciembre.

En el tema de las indexaciones, la revista fue incluida en Carhus, que es un índice catalán y el más importante de España.

Al cierre de esta edición hemos recibido la importante noticia que la revista ha sido indexada en Scielo, que es el Índice bibliográfico generalista regional más importante y que selecciona revistas científicas utilizando estrictas exigencias científicas y editoriales. Este reconocimiento también implica que pronto podamos ascender a categoría A, para lo cual estamos en el proceso requerido por Publindex de Colciencias en Colombia en su convocatoria para la solicitud de reindexación y que abarca el primer semestre del 2009.

El editor invitado,

Germán Muñoz González

Coordinador de la Línea Jóvenes, Culturas y Poderes
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Universidad de Manizales-Cinde
Colombia

El editor,

Héctor Fabio Ospina

Editorial

Apresentação do Volume 7, Número 1 da Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude.

Número monográfico “Panorama da pesquisa em juventude na América Latina, século XXI”

Como anunciámos no número anterior, o Grupo de Trabalho CLACSO “Juventude e novas práticas políticas na América Latina” e o grupo de pesquisa Jovens, Culturas e Poderes do Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude, temos o prazer de apresentar, não somente alguns artigos senão um novo número monográfico que completa o “Panorama da pesquisa em juventude na América Latina, século XXI”. É importante também anotar que a revista ganhou o II Concurso *Fundo de apoio às revistas em Ciências Sociais da América Latina e o Caribe “Juan Carlos Portantiero”* (2008), concedido por Clacso, cujo premio contribui a financiar este número.

Não duvidamos que a Juventude retoma grande relevância como objeto de estudo tanto no cenário nacional como internacional. Prova disso é o Encontro Ibero-Americano de diretores e editores de revistas sobre juventude, realizado em Buenos Aires do 18 ao 20 de novembro do ano 2008. Atendendo à convocatória de Carles Feixa, os assistentes, entre os quais estiveram, José Machado Pais (Portugal), Mariana Chaves (Argentina), José Antonio Pérez Islas (México), Silvia Elizalde (Argentina), Pedro Núñez (Argentina), Óscar Dávila (Chile), Paul Giovanni Rodríguez (OIJ), Ana Isabel Peñate Leiva (Cuba), Alejandro Ramírez (Argentina) e Héctor Fabio Ospina (Colômbia) decidiram a criação da Revista Ibero-Americana de Juventude, com uma periodicidade anual e patrocinada pela OIJ. O primeiro número será coordenado por José Antonio Pérez Islas e alternará anualmente entre os diretores e editores das revistas que pertencem à rede.

No âmbito editorial também é importante a produção de estudos que determinam linhas de pesquisa e olhadas inovadoras neste campo. Ressaltamos, entre muitos, os seguintes:

- Ciberculturas juvenis. (2008) M. Urresti (Ed.), La Crujia, Buenos Aires, Argentina
- Culturas juvenis no século XXI. (2008) Borelli, S., Freire Filho, J., EDUC-PUCSP, São Paulo.

- Juventude e novas práticas políticas. (2008) Revista Argentina de Sociologia (RAS), No. 11, Buenos Aires.
- A geração interativa na Ibero-América. Crianças e adolescentes diante as telas. (2008) Fundação Telefônica, Arield Ed., Barcelona, Espanha
- Teorias sobre a juventude. As olhadas dos clássicos. (2008) Pérez Islas J. M., Valdéz, M., Suárez, M. H. (coord.) UNAM, México.
- As maras. Identidades juvenis ao limite. (2007) Valenzuela, J. M., Nateras, A., Reguillo, R., UAM, El Colegio de La Frontera Norte, Casa Juan Pablos, México.
- A modernidade em dúvida. (2006). García Cancellini, N., IMJ-SEP México.
- O futuro não é como antes: Ser jovem na América latina. (2005) Revista Nova Sociedade, No. 200, Buenos Aires.

Aqui é evidente que o conceito de juventude não tem um significado universal. Por conseguinte, a juventude não é tanto uma categoria biológica revestida de conseqüências sócias, mas um conjunto complexo de classificações culturais variáveis permeadas pela diferença e pela diversidade. Como construto natural, o significado de juventude muda através do tempo e do espaço segundo quem ou para quem ela é definida. Como construto discursivo forma-se pela via organizada e estruturada como nós falamos e construímos o jovem como categoria pessoal. Os discursos sobre o estilo, imagem, diferença e identidade têm sido particularmente significativos (para os acadêmicos).

O que importa é a forma como a categoria ambígua de juventude articula-se com outros discursos sobre musica, estilo, poder, responsabilidade, esperança, futuro, etc. “O assunto não é se os diferentes discursos sobre juventude são referencialmente precisos, senão como eles mesmos fazem parte do contexto onde se organiza a juventude” (Grossberg, 1992).

A partir das sub-culturas juvenis e das análises acadêmicas das mesmas no século passado, temos chegado, no início do XXI século, a novas práticas nos mundos de vida juvenil, coerentes com os trocos da época. Devemos lembrar que a juventude é uma categoria cultural articulada diferencialmente (construída em relação) com classe, gênero e raça. Ademais, a juventude pode ser produzida diferencialmente em espaços e lugares divergentes. A juventude atualiza-se em clubes, bares, escolas e parques, o que produz um rango de significados e comportamentos.

O importante não é simplesmente compreender o conceito de juventude, mas compreender seu lugar na cultura, considerado menos como assunto de lugares com raízes híbridas e crioulizadas no espaço global. As culturas juvenis não são puras, autênticas e limitadas localmente; mas são produtos sincréticos e híbridos resultantes das interações espaciais. Ainda mais importante, elas são ‘constelações de coerência temporal entre as quais podemos identificar as culturas locais) localizadas no interior do espaço social, que é um produto de relações e interconexões) que abrange desde o conceito mais local até o mais intercontinental’ (Massey, 1998).

Neste número encontraremos, na seção dedicada à teoria e à meta-teoria, o artigo de *Zuleika Köhler Gonzales e Neuza Maria de Fátima Guareschi* sobre a noção de “protagonismo juvenil” no Plano Nacional de Juventude Brasileira,

discutido desde a categoria foucaultiana de “governamentalidade” que explora formas contemporâneas e hegemônicas de subjetivação. Outro artigo importante nesta seção é o trabalho de Jairo Hernando Gómez Esteban no qual, assume com audácia o “romanticismo” como mito fundamental do ser jovem, considerado como movimento estético-político que tem acabado por incrustar-se e prevalecer não somente nos imaginários e rituais senão nas práticas políticas e culturais dos e das jovens nos dois últimos séculos. Por último temos um texto que permite a nossa aproximação às teorias sociológicas contemporâneas e às categorias como “tempo panóptico” e “cronótopo”, realizado por *Sara Victoria Alvarado, Jorge Eliécer Martínez Posada e Diego Alejandro Muñoz Gaviria*, onde podemos analisar as dinâmicas juvenis entre a proscrição social, a antecipação moral e as formas de compreensão do sujeito jovem.

Na segunda seção podemos ler treze artigos, sub-divididos nas cinco grandes temáticas seguintes:

A) Sobre o assunto de Saúde encontramos dois artigos. *María Del Carmen Vergara Quintero*, baseada na sua dissertação doutoral, reflete sobre as representações de jovens da cidade de Manizales, Colômbia, depois de escutar as vozes dos jovens e das jovens para ter uma visão integral dos seus problemas e das suas exigências de atenção. Os pesquisadores mexicanos *Teresa Margarita Torres López, Rosalba Alejandra Iñiguez Huitrado, Manuel Pando Moreno e José Gpe. Salazar Estrada* centram sua atenção na descrição do risco de contágio de ITS e VIH/SIDA, desde a perspectiva dos e das adolescentes migrantes de Jalisco, México.

B) Dois artigos fazem referencia a Assuntos Sociais Críticos. *Pablo Cristian Aparicio* faz uma leitura crítica das reformas educativas na América Latina e na Argentina, propulsadas pela introdução dum novo modelo econômico e social hegemônico ao nível global, de orientação neoliberal, com conseqüências graves no mercado de trabalho, na organização social e na vida política e institucional. *Elisa Guaraná de Castro* contribui ao debate sobre a juventude rural no Brasil dando ênfase na condição de exclusão social e no seu caráter de ator político.

C) Em relação com o assunto sobre Educação, em primeiro lugar *Hilda Mabel Guevara* busca recuperar os significados da experiência acadêmica desde uma dimensão pessoal e subjetiva, a identidade encarnada nas vozes e nos relatos autobiográficos de um grupo de universitários. Também busca refletir as percepções mais importantes acerca das relações que estes jovens podem ter com o conhecimento, num contexto cultural caracterizado por múltiplas transformações. Depois, *Nalopelón Murcia Peña* apresenta a universidade como uma instituição social e desde a sua própria dinâmica, indica como a definição das políticas sobre a educação universitária deve partir do reconhecimento dos imaginários construídos pelas comunidades educativas, toda vez que é a partir deles que vêm definidas as ações e as interações da vida universitária. Finalmente, *Patricia Helena Jaramillo Marín* examina o fenômeno da integração das Tecnologias de Informação e Comunicações (TIC) na educação superior. Seu estudo corresponde a uma pesquisa realizada com o objetivo de conhecer este fenômeno com maior profundidade e identificar as aprendizagens dos estudantes que participam nela.

D) Agrupados sob o epígrafe Subjetividades e Culturas, temos os três artigos

seguintes: *Andrés Vélez Quintero* apresenta a construção duma subjetividade que gira ao redor da experiência com o rap, um fenômeno complexo no qual é possível distinguir tanto a variedade de experiências acumuladas numa interação social múltipla, como a variedade de cenários onde acontecem estes encontros e trocos. Os mass media constituem um cenário importante e são um agente promotor da avizinhação entre os sujeitos e os objetos culturais. *Horacio Espinosa Zepeda*, reflete sobre as conexões existentes entre o estilo e as estratégias de identidade que permeiam o contexto da cultura *indie* de Guadalajara, como produto duma série de imagens virtuais com jovens criadores e criadoras neste contexto. Ele também observa através das imagens produzidas no interior da cultura tapatia, elementos que rompem com o essencialismo das culturas juvenis clássicas. Finalmente, *Maria Cecília Guerra Lage* analisa o fenômeno da proliferação de stencils nas ruas em Buenos Aires como uma das vertentes culturais do processo geral de globalização econômica, em tanto o acesso ao internet é determinante no modo de produção e circulação destas imagens. Através da Web, os grupos produtores de stencils formam uma rede horizontal transfronteiriça de comunicação que interconecta cidades diferentes centrais e periféricas sem precisar de passar por um centro comum, através do qual esta rede troca seus moldes, amplamente relacionados com um discurso contra-hegemônico e com as reivindicações locais que rapidamente tornam-se globais.

E) Finalmente, a Política é um assunto importante neste número. *Sílvia Helena Simões Borelli*, *Rose de Melo Rocha*, *Rita de Cássia Alves Oliveira* e *Marcos Rodríguez de Lara* apresentam os avances de resultados parciais (anos 60 e 70) da pesquisa realizada no Brasil e articulada à pesquisa de Clacso sobre juventude e novas práticas políticas na América Latina. *Cristian David Soto Ospina*, *Johanna Vásquez Jaramillo* e *Yudi Bibiana Cardona Loaiza* mostram como a política transversalisa as práticas diárias do ser humano nos contextos sociais, institucionais, comunitários e familiares; e reconhecem os significados que os jovens e as jovens dão à política, como também mostra a incidência da maneira de relacionar-se e atuar na família e na escola. *Melina Vásquez* analisa a emergência das organizações autônomas de desempregados na Argentina, as quais têm favorecido a formação de novas experiências militantes, onde a participação juvenil é de importância vital, num contexto de desemprego, desinstitucionalização e debate dos canais e das formas tradicionais de participação e representação política. As organizações de desempregados constituem um espaço fértil para o desenvolvimento de carreiras de militância política que estruturam tanto novas formas de vida como também modalidades de socialização política entre os jovens.

A terceira seção apresenta ao início o aviso institucional do premio conferido por Clacso à revista no II Concurso Fundo de Apoio às Revistas de Ciências Sociais da América Latina e o Caribe “Juan Carlos Portantiero (2008). Após anuncia-se a Convocação para o Volume 7 Número 2, de julho a dezembro, da Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude (monográfico especial sobre a infância) que vai circular no mês de setembro do ano 2009. Depois aparecem dois recursos importantes de busca bibliográfica: o Índice Acumulativo por autores e o Índice Temático. Finalmente, anuncia-se o encontro do Grupo do Grupo de

Trabalho 23 “Juventude, cultura e poder nas cidades, no marco da VIII Reunião de Antropologia do Mercosur do 26 de setembro ao 2 de outubro na cidade de Buenos Aires.

Na quarta seção temos o Boletim No. 32 da Organização dos Estados Ibero-Americanos com informação sobre a disjuntiva ¿Crise financeira ou crise global? A economia verde como necessidade e como oportunidade.

Sabemos que na América Latina e na Colômbia particularmente, as condições de vida dos jovens têm sido deterioradas grandemente: os fatores que mais as afetam são a pobreza, o desemprego (dobram o total nacional) e a violência (tanto intra-familiar como social); as políticas implícitas ofendem seriamente os seus direitos: os “falsos positivos”, o “toque de sino” em cidades diversas, a perseguição aos estudantes das universidades públicas, os mandados de busca nos centros culturais. Poucos jovens têm acesso à educação superior e a maioria deles dedica-se a “atividades informais”. CEPAL tem advertido que a crise financeira mundial vai piorar os fatores estimulantes da violência juvenil, por quanto moram num estado de grande frustração das expectativas de mobilidade social.

Nós achamos que esta publicação é um esforço que contribui à compreensão de muitos outros fatores, e é também uma forma de ação política que nos avizinha às possibilidades de solução.

Como comentário final, convidamos a participar na Convocação do Cendi de Monterrey, México; o Departamento de Educação e Cultura da OEA e do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude da Universidade de Manizales e do CINDE para o Volume 7 Número 2 (monográfico de pesquisas sobre a infância) que vai estar em circulação no mês de setembro de 2009, paralelo à Reunião Mundial sobre a Infância que vai acontecer na cidade de Monterrey. Cendi faz o co-financiamento desta publicação e também vai financiar um número anual permanente monotemático sobre a infância. O prazo para esta convocação é o dia 20 de Abril do ano 2009. Toda a informação pertinente fica na seção “Novidades” do endereço seguinte:

[HTTP://www.manizales.edu.co/revistacinde/index.html](http://www.manizales.edu.co/revistacinde/index.html)

Para o ano 2009 e dada a grande variedade e fluxo de artigos que têm chegado à nossa revista, vamos publicar um número extraordinário com temática aberta no mês de dezembro.

No campo das indexações, a revista foi incluída em Carhus, o índice catalão o mais importante na Espanha.

Ao final desta edição temos recebido a grande notícia que a revista foi indexada no Scielo, o Índice Bibliográfico generalista regional mais importante o qual faz a seleção de revistas científicas baseado em exigências científicas e editoriais muito estritas. Este reconhecimento implica também que poderemos estar na categoria A brevemente; por isso estamos realizando o processo requerido por Publindex de Colciencias na Colômbia na sua convocação para a re-indexação no primeiro semestre do ano 2009.

O editor convidado

Germán Muñoz González

Coordenador da Linha Jovens, Culturas e Poderes
Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude
Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude
Universidade de Manizales-Cinde
Colômbia

O editor,

Héctor Fabio Ospina

Editorial

Presentation of Vol. 7, No. 1 of the Latin American Journal of Social Studies, Childhood and Youth.

Monographic number “Latin American Research Panorama in Youth, XXI Century”.

According to our announcement in the preceding issue, the CLACSO Work Group on “Youth and new political practices in Latin America” and the research group on Youth, Cultures and Powers at the Doctoral Program in Social Sciences, Childhood and Youth, we take the opportunity to submit not only some new articles but also a new monographic number to complete the “Latin American Research Panorama in Youth, XXI Century”. It is also worth noting that the journal won the II Contest “*Juan Carlos Portantiero*” *Supporting Fund to the Journals on Social sciences in Latin America and the Caribbean* (2008), granted by Clacso, whose prize contributes partially to sponsor this issue.

We are then sure that Youth recovers its relevance as a study object both at the national and international scenario. A proof of that is the Ibero-American Meeting of youth journal directors and editors, that took place in Buenos Aires, Argentina, from November 18 to 20, 2008. According to the call made by Carlos Feixa, some attendees were José Machado Pais (Portugal), Mariana Chaves (Argentina), José Antonio Pérez Islas (Mexico), Silvia Elizalde (Argentina), Pedro Núñez (Argentina), Oscar Dávila (Chile), Paul Giovanni Rodríguez (OIJ), Ana Isabel Peñate Leyva (Cuba), Alejandro Ramírez (Argentina) and Héctor Fabio Ospina (Colombia) who agreed to give birth to the Latin American Journal on Youth, to be published yearly and sponsored by the Ibero-American Organization on Youth (OIJ). The first number of the journal will be coordinated by José Antonio Pérez Islas. This coordination will be rotated yearly among the directors and editors of the journals belonging to the network.

With reference to the editorial aspect, we can highlight the production of studies defining research lines and innovating approaches in this field. Among them, it is worth quoting the following:

- Juvenile Cybercultures. (2008) M. Urresti, La Crujía, Buenos Aires, Argentina.
- Culturas juvenis no século XXI. (Juvenile Cultures in the XXI Century) (2008) Borelli, S., Freire Filho, J., EDUC-PUCSP, São Paulo, Brazil.

- Youth and new political practices. (2008) Revista Argentina de Sociología (RAS), No. 11, Buenos Aires, Argentina.
- The interactive generation in Ibero-America. Children and adolescents before the screens. (2008) Fundación Telefónica, Ariel Ed., Barcelona, Spain.
- Theories on Youth. The Classics' Looks. (2008) Pérez Islas J. M., Valdéz, M. Suárez, M. H. (coordination) UNAM, Mexico.
- The maras. Juvenile identities at a limit. (2007) Valenzuela, J. M., Nateras, A., Reguillo, R., UAM, El Colegio de la Frontera Norte, Casa Juan Pablos, Mexico.
- Modernity in doubt. (2006) García Canclini, N., IMJ-SEP, Mexico.
- Future is no longer as it was before: to be young in Latin America. (2005) Revista Nueva Sociedad, No. 200, Buenos Aires, Argentina.

It is evident, in these journals, that the concept of youth does not have a universal meaning. Accordingly, youth is not a biological category wrapped in social consequences but a complex set of changing cultural classifications permeated by difference and diversity. As a cultural construct, the meaning of youth varies in the course of time and space, according to who defines it, or for whom it is defined. As a discursive construct it is shaped by the organized and structured way in which we speak and build the young being as a person category. The discourse on style, image, difference and identity has been particularly meaningful to scholars.

Significantly important is the way in which the ambiguous youth category articulates to other kinds of discourse, such as music, style, power, responsibility, hope, future, and so on. "What matters is not if different kinds of discourse on youth are referentially precise, but how they themselves become part of the context where youth becomes organized" (Grossberg, 1992).

We have arrived, at the beginning of the XXI century, at new practices in the worlds of juvenile life, which are coherent with the change of the epoch, from the juvenile sub-cultures and academic analyses that took place on them in the last century. It is important to remember that youth is a cultural category differentially articulated (relation-constructed) to class, gender and race. Besides, youth may be produced differentially in divergent spaces and places. Youth becomes updated in clubs, bars, schools and parks, which yields a range of meanings and behaviors.

What it is important is not only to comprehend youth but to understand its place in culture, not to see it as a theme of rooted places but as hybrid and creolized paths in the global space. Youth cultures are not pure, authentic and locally limited; rather they are syncretic and hybrid products resulting from spatial interactions. Even better, they are "temporal coherence constellations (among which we can identify local cultures) located internally in the social space resulting from relations and interconnections ranging from local to intercontinental aspects" (Massey, 1998).

In this issue we find the section devoted to theory and meta-theory in the article by *Zuleika Köhler* and *Neuza María de Fátima Guareschi* about the notion on "juvenile protagonism" as expressed in the Brazilian Youth National Plan. The discussion is based upon the Foucaultian category on "governmentality", which explores the contemporary and hegemonic forms of subjectivation. Another article on this section is presented by *Jairo Hernando Gómez Esteban* in which, he assumes "romanticism" audaciously as a youth foundational myth, understood as an aesthetical-political movement that has succeeded in its positioning and

survival not only in imaginaries and rituals but also in the political and cultural practices of both male and female youths in the last two centuries. Finally, there is an article that approaches us to the contemporary sociological theories and to categories such as “panoptic time” and “chronotope”, issued by *Sara Victoria Alvarado*, *Jorge Eliécer Martínez Posada* and *Diego Alejandro Muñoz Gaviria*. They develop their thinking on juvenile dynamics such as social proscription and moral anticipation and they also devote some lines on the ways to comprehend the young subject.

In the second section, there are thirteen articles that have been subdivided in five great themes:

A) There are two articles devoted to Health. *María del Carmen Vergara*, based on her doctoral dissertation, reflects about the representation of youths in the city of Manizales, Colombia, thus listening to the male and female youths’ voices in order to define a whole perspective of their problems and attention demands. The Mexican researchers *Teresa Margarita Torres López*, *Rosalba Alejandra Iñiguez Huitrado*, *Manuel Pando Moreno*, *Jose Gpe Salazar Estrada* focus their attention on describing the contagion risk with STI and HIV/AIDS, from the migrant adolescents’ perspectives in Jalisco, Mexico.

B) Two articles deal with Critical Social Matters. *Pablo Christian Aparicio* makes a critical reading of educational reforms in Latin America and Argentina. These reforms have been propelled by the introduction of a new hegemonic economic and social model at global scale, characterized by a neoliberal orientation, which generates disastrous effects in the work market, the social organization and the political and institutional life. *Elisa Guaraná de Castro* contributes to the debate about rural youth in Brazil, making an emphasis on the social exclusion condition and on its political actor aspect.

C) With reference to Education, first *Hilda Mabel Guevara* tries to recover the meanings about the academic experience from a personal and subjective dimension, the student identity incarnated in the voices and autobiographical narratives from a group of university students. She also aims at defining the most prominent perceptions about the relations that these youths may have with knowledge, within a cultural context endowed with multiple transformations. Then, *Napoleón Murcia Peña* presents the university as a social institution and, from its own dynamics, indicates how the definition of policies on higher education must depart from the recognition of the imaginaries constructed by educational communities, as the actions and interactions at university life are defined from them. Finally, *Patricia Helena Jaramillo Marín* examines the phenomenon about the integration of Information and Communications Technologies (ICT) to university life. His case study corresponds to a research conducted to know in more detail about this phenomenon and to identify the learning experiences made by the students participating in it.

D) Under the of Subjectivities and Cultures headline, there are three articles, as follows: *Andrés Vélez Quintero* deals with the construction of subjectivity around the rap experience, a complex phenomenon characterized by the variety of experiences accumulated in a multiple social interaction and, the variety of scenarios where these meetings and exchanges take place. The mass media are an important scenario and a promoting agent for the nearing between cultural

subjects and objects. *Horacio Espinosa Zepeda* reflects on the connections existing between the style and identity strategies that permeate the context of the *indie* culture in Guadalajara, Mexico. This is the result of a series of virtual meetings with creative male and female youths who create images in the context of the *tapatio* culture. He observes, through those images, the elements diverging from the essentialism of classical juvenile cultures. And finally, *María Cecilia Guerra Lage* analyzes the phenomenon concerning the proliferation of street stencils in Buenos Aires, as one of the cultural viewpoints of the general process of economic globalization, with the internet access as a defining factor in the way these images are produced and circulated. Through the Web, the stencil-producing groups make up a trans-frontier horizontal communication network that interconnects various central and peripheral cities without converging in a common center. Through this Web, the groups exchange their templates, which are linked to a contra-hegemonic discourse and to local vindications that become global ones very rapidly.

E) Finally, *Politics* is also an important matter in this issue. *Silvia Helena Simões Borelli*, *Rose de Melo Rocha*, *Rita de Cássia Alves Oliveira* and *Marcos Rodríguez de Lara* present their partial results (1960 and 1970's) of the research developed in Brazil and articulated to Clacso research on youth and new political practices in Latin America. *Cristian David Soto Ospina*, *Johanna Vásquez Jaramillo* and *Yudi Bibiana Cardona Loaiza* show how politics transversalizes the daily practices of the human being at their social, institutional, community and familial contexts. They also recognize the meanings granted by both male and female youths to politics, as well as their incidence in the way to relate and act in the family and at school. *Melina Vásquez* analyzes the emergence of autonomous unemployed organizations in Argentina, that have favored the formation of new militant experiences, where juvenile participation plays a relevant role, in a context of unemployment, de-institutionalization and questioning of the channels and traditional forms of political participation and representation. The unemployed organizations are a fertile ground for the development of political militancy aiming at structuring new ways of life and novel modalities of political socialization among youths.

The third section presents, in first place, the institutional announcement with reference to the prize conferred to Clacso and to this journal on "*Juan Carlos Portantiero*" *Supporting Fund to the Journals on Social Sciences in Latin America and the Caribbean II Contest* (2008). Secondly, there is a Call for Volume 7 Number 2, July-December, of the Latin American Journal on Social Sciences, Childhood and Youth (a special monographic issue on childhood), that will be on circulation in September 2009. Thirdly, there are two important resources for bibliographic search: the Cumulative Author Index and the Thematic Index. Finally, the meeting of the "Youth, culture and power in cities" 23 Group Work, in the framework of the VIII Mercosur Anthropology Meeting to be held in Buenos Aires from September 29 to October 2, 2009, is announced.

The fourth section includes the Bulletin Number 32 from the Organization of American States with information about the disjunctive ¿Financial crisis or global crisis? Green economy as a need and an opportunity.

We are aware that in Latin America and particularly in Colombia, youths' life conditions have deteriorated enormously. The most important factors are poverty, unemployment (they double the national tally) and violence (both intra-familial and social); implicit policies affect their rights severely: "the false positives", the "curfew" in various cities, the persecution to students in public universities, the search-warrants in cultural centers... A few youths have access to higher education and most of them devote to "live on their own wits". CEPAL has warned that the world financial crisis will have a negative impact on the factors that trigger juvenile violence, as youths live in a flood of frustration concerning social mobility expectations.

We are sure that this publication is an effort that contributes to the comprehension of a number of other factors, and is also a form of political action that approaches us to various solutions to the problems mentioned in it.

As a final comment, we iterate the invitation to participate in the calls from Cendi in Monterrey, Mexico; the Department of Education and Culture of the Organization of American States and the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth at the University of Manizales and CINDE, to participate in Volume 7 Number 2 (a monographic issue on research in childhood) that will be published in September 2009, parallel to the World Meeting on Childhood that will be held in Monterrey, Mexico. This publication is co-financed by Cendi, an entity that will be sponsoring financially a yearly permanent monothematic issue on childhood. The deadline for the call is April 20, 2009. At <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>, Novedades window, you will find all of pertinent information.

An extraordinary issue with open themes will be published in December 2009 as a result of the great flow of articles that have been sent to the journal.

The journal was also included in Carhus that is a Catalan Index and the most important one in Spain. We have been also advised that our journal has been indexed in Scielo, that is the most important regional generalist Bibliographic Index, which selects scientific journals on the basis of very strict scientific and editorial conditions. This feat also indicates that we can be promoted to the A category, a process that we have been developing following the requirements stated by Publindex and Colciencias in Colombia, according to its call for re-indexation in the first semester of 2009.

Guest Editor,

Germán Muñoz González

Coordinator of Youths, Cultures and Powers Research Line
Doctoral program in Social Sciences, Childhood and Youth
Center for Advanced Studies in Childhood and Youth
University of Manizales-Cinde
Colombia

The editor,

Héctor Fabio Ospina

Primera Sección:
Teoría y Metateoría

Rev.latinam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 37-57, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

O protagonismo social e o governo de jovens*

Zuleika Köhler Gonzales**

Professora colaboradora da Faculdade de Tecnologia no Transporte FATTEP e do Instituto de Pastoral de Juventude Porto Alegre.

Neuza Maria de Fátima Guareschi***

Professora/Pesquisadora do Programa de Pós – Graduação em Psicologia da PUCRS, Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Estudos Culturais e Modos de Subjetivação”.

• **Resumo:** Neste artigo, buscamos problematizar a noção de protagonismo juvenil através do Plano Nacional de Juventude, um documento oficial elaborado em formato de Projeto de Lei no âmbito Estatal. Esta noção surge como efeito de discursos inscritos em saberes que descrevem e pensam esta categoria juventude e sustentam políticas, ações, programas voltados à população juvenil e no caso deste estudo, com vistas a produzir um determinado jovem “protagonista – e inserido nos processos sociais”, que por outras vias pode se mostrar “problema” ou mesmo escapar a uma forma de subjetivação que se apresenta hegemonicamente na contemporaneidade. Para tanto, nos valem da noção de governamentalidade em Foucault para discutir as questões relativas ao “protagonismo juvenil”.

Palavras-chave: protagonismo juvenil, políticas sociais, governamentalidade, processos de subjetivação.

El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes

• **Resumen:** En este artículo, buscamos problematizar la noción de protagonismo juvenil a través del Plan Nacional de Juventud (PNJ-Brasil), documento oficial en formato de Proyecto de Ley en el ámbito estatal. La noción de protagonismo juvenil emerge como efecto de discursos inscritos en saberes que describen y piensan la categoría juventud sustentando políticas, acciones, programas orientados a la población juvenil. Para el caso de este estudio, nos detenemos en la producción de un determinado joven “protagonista” inscrito en procesos sociales, pero que por otro lado

* Este artigo remete ao estudo “Protagonismo: Formas de Governo da População Juvenil”, dissertação de mestrado realizada no grupo de pesquisa Estudos Culturais e Modos de Subjetivação, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

** Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: zuleika3012@yahoo.com.br

*** Doutora em Educação pela University of Wisconsin-Madison, E-mail: nmguares@puers.br

se puede mostrar como “problema”, al escapar de formas contemporáneas y hegemónicas de subjetivación. En tal sentido, nos apoyamos en la noción de “gubernamentalidad” de Foucault para discutir las cuestiones relativas al “protagonismo juvenil”.

Palabras clave: protagonismo juvenil, políticas sociales, gubernamentalidad.

The social protagonism and the government of youth

• **Abstract:** *In this article, we have attempted to problematize the notion of youth protagonism presented in the National Youth Plan, an official document written in the form of a State Draft Law. This notion emerges as an effect of discourses inscribed in types of knowledge that both describe and conceive the youth category and support policies, actions, and programs directed to the young population. In this study, these discourses are seen as intended to produce a certain young person that is “protagonist and inserted in social processes”, something that can become a “problem” or even escape from a form of subjectivation that has been hegemonic in contemporaneity. We have used Foucault’s notion of governmentality to discuss issues related to “youth protagonism”.*

Keywords: youth protagonism, social policies, governmentality, process of subjectivation.

Primera versión recibida marzo 26 de 2008; versión final aceptada septiembre 22 de 2008 (Eds.)

I –Introdução

Neste texto procuramos problematizar a noção de protagonismo juvenil a partir da questão que objetiva o desenvolvimento da cidadania e a organização dos jovens colocada no Plano Nacional de Juventude, um documento oficial elaborado em formato de Projeto de Lei no âmbito estatal. Para discutir a noção de protagonismo social da juventude como um investimento das políticas públicas e sociais na produção do jovem protagonista – inserido nos processos sociais –, fundamentamo-nos no conceito de governo/governamentalidade, a partir da perspectiva foucaultiana. Com isso, pretendemos mostrar que as formas como as ações de políticas públicas inscrevem os jovens no protagonismo social também produzem modos de ser e viver, criando maneiras de governar essa população (Gonzales, 2007).

O protagonismo juvenil remete a um conceito que vem sendo veiculado como palavra de ordem dentro de um discurso pautado pela participação social. Como efeito, produz a demanda de uma população juvenil com a condição de que esta se posicione frente às questões sociais, sendo protagonistas na solução de desafios reais da sociedade. Esse discurso do protagonismo é articulado ao

discurso da inserção dos jovens nos processos sociais, o qual intenta demarcar e posicionar sujeitos jovens no campo das Políticas Públicas e sociais. Nesta seção, iniciamos por situar o que constitui e como vem a ser composto o PNJ¹ e as relações deste com o ECA², para problematizarmos a questão da juventude protagonista na sociedade contemporânea. Para isso, utilizamos o conceito de governamentalidade proposto por Foucault para fundamentar a discussão, no sentido de visibilizarmos como a população juvenil vem a ser governada por diretrizes oficiais, fazendo com que esta passe a ser vivida e pensada pelos próprios jovens e pelas práticas dos programas sociais derivados dessas Políticas.

II - O Plano Nacional de Juventude e a Construção do Protagonismo Social

Visualizar o documento PNJ é deparar-se com um conjunto de estratégias políticas, éticas e sociais das quais o aparato estatal se vale para investir na juventude. No Projeto de Lei nº4530/2004, propõe-se o Plano Nacional de Juventude, um documento elaborado a partir da Câmara Federal dos Deputados numa discussão envolvendo organizações estatais e privadas vinculadas ao segmento juvenil. A intenção neste documento é traçar as diretrizes para a formulação de políticas públicas dirigidas à população jovem nos dez anos subseqüentes.

Retomando um pouco a história relatada pelo próprio texto do documento apresentado pela Câmara dos Deputados sobre o surgimento do Plano Nacional de Juventude, observa-se que a idéia de sua criação nasceu junto com a instituição da Comissão Especial de Juventude - CEJUVENT³. O plano foi se constituindo para oferecer à juventude brasileira marcos legais que definissem os direitos dos jovens, registrassem as suas aspirações, reunissem os temas correlatos e, finalmente, sinalizassem realidades possíveis. Foram realizadas 33 audiências públicas em que os parlamentares dessa Comissão Especial – CEJUVENT - ouviram 5.200 pessoas, segundo o texto institucional, a maioria de jovens. Foi estabelecido um conjunto de diferentes temas considerados correlatos à juventude a serem abordados em todos esses encontros, tais como trabalho, emprego, renda e empreendedorismo; saúde, sexualidade e dependência química; cultura; desporto e lazer; cidadania e organização juvenil; capacitação e formação do jovem rural e equidade de oportunidades para os jovens que fazem partes de minorias, como os afro-descendentes,

¹ PNJ – Plano Nacional de Juventude. Todas as vezes que aparecer a sigla PNJ neste texto, será referente ao Plano Nacional de Juventude.

² ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Todas as vezes que aparecer a sigla ECA neste texto, será referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

³ CEJUVENT- Comissão Especial destinada a acompanhar e a estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude, criada por Ato da Presidência da Câmara dos Deputados, em 7 de abril de 2003, por solicitação de Parlamentares de diversos partidos políticos. A criação dessa comissão especial, segundo o texto da própria Câmara, é fruto da Frente Parlamentar em Defesa da Juventude, que ainda atua na Casa Legislativa.

indígenas, portadores de deficiência e homossexuais. Após o processo de discussão, foram formados grupos temáticos na Comissão Especial – CEJUVENT - com base nas correlações feitas entre os temas abordados durante o processo, o que resultará nas cinco temáticas apresentadas na sessão 2 do Plano Nacional de Juventude. São estas as temáticas: 1. Emancipação juvenil – relativa à Educação e ao Trabalho; 2. Bem-estar juvenil – referindo-se à Saúde e aos Esportes; 3. Desenvolvimento da Cidadania e Organização Juvenil – subdividido nos itens de Formação da Cidadania e de Protagonismo e Organização Juvenil; 4. Apoio à Criatividade Juvenil – subdividido em Estímulo à produção cultural e Acesso aos bens da cultura e Desenvolvimento tecnológico e comunicação; 5. Equidade de oportunidades para jovens em condições de exclusão, subdivididos em Jovem índio e afro-descendente, rural, portador de deficiência, homossexual e mulher.

O PNJ foi constituído com base em oito objetivos voltados para a construção e demarcação de Políticas Públicas de Juventude, em termos gerais, visando a

1. Incorporar integralmente os jovens ao desenvolvimento do País por meio de uma política nacional de juventude voltada aos aspectos humanos, sociais, culturais, educacionais, econômicos, desportivos, religiosos e familiares; 2. Tornar as políticas públicas de juventude responsabilidade do Estado e não de governos [...]; 3. Articular os diversos atores da sociedade, governo, organizações não-governamentais, jovens e legisladores para construir políticas públicas integrais de juventude; 4. Construir espaços de diálogo e convivência plural, tolerantes e equitativos, entre as diferentes representações juvenis; 5. Criar políticas universalistas, que tratem do jovem como pessoa e membro da coletividade, com todas as singularidades que se entrelaçam; 6. Partir dos códigos juvenis para a proposição de políticas públicas; 7. Garantir os direitos da juventude, considerando gênero, raça e etnia nas mais diversas áreas [...]; 8. Apontar diretrizes e metas para que o jovem possa ser o ator principal em todas as etapas de elaboração das ações setoriais e intersetoriais.

Na elaboração do PNJ, foram propostas nove prioridades para fazer frente à inexistência na época – o ano de 2003 – de órgãos de governo destinados especificamente às questões juvenis e de uma previsão orçamentária específica para a população juvenil, visto estarem distribuídas pelos diversos ministérios existentes as verbas de ações voltadas para os jovens. Foram apontadas três prioridades na área da Educação: 1. a erradicação do analfabetismo na população juvenil; 2. a garantia da universalização do ensino médio, público e gratuito; 3. a oferta de bolsas de estudo e financiamento para o ingresso e permanência no ensino superior. Na área do Trabalho, foram propostas duas prioridades: 1. o *incentivo ao empreendedorismo juvenil* e 2. a ampliação de Programas de Primeiro Emprego. As quatro demais prioridades se destinam a atividades de prevenção na área da saúde, à criação de espaços de lazer e esportes de participação, à promoção de projetos culturais produzidos por

jovens e à garantia de inclusão digital nas escolas e universidades, viabilizando-se o acesso à Internet.

Assim, tendo por base o cenário de oito objetivos e nove prioridades, o PNJ foi elaborado após longo processo coletivo de discussão sobre as questões juvenis, no conjunto de cinco temáticas resultantes do processo de discussão nas audiências públicas e nos grupos temáticos formados na Comissão Parlamentar Especial – CEJUVENT. Foi realizado um diagnóstico e foram pensados objetivos e metas relativos a cada uma das cinco temáticas demarcadas, delimitando-se um campo de saber no âmbito Estatal assentado em relatórios de pesquisa de órgãos governamentais e não-governamentais acadêmicos voltados às questões juvenis.

Por fim, o documento PNJ apresentado à sociedade foi composto de três seções. Na primeira seção, constam os objetivos e prioridades levantados; na segunda seção, encontram-se as temáticas discutidas e formuladas; e, na terceira seção, estão a avaliação e o acompanhamento do Plano. Apresentamos abaixo (quadro 1) um esquema geral dos tópicos da primeira e da segunda seção do documento, com o objetivo de focalizar a terceira temática, relativa ao Desenvolvimento da Cidadania e Organização Juvenil, onde vem inscrito o item do Protagonismo e Organização Juvenil, foco de nosso estudo.

Quadro 1 – PLANO NACIONAL DE JUVENTUDE – Esquema de tópicos da primeira e segunda seção do PNJ.

SEÇÃO 1		SEÇÃO 2
OBJETIVOS	PRIORIDADES	TEMÁTICAS
1. Incorporar integralmente os jovens ao desenvolvimento do País por meio de uma política nacional de juventude voltada aos aspectos humanos, sociais, culturais, educacionais, econômicos, desportivos, religiosos e familiares;	1. Erradicar o analfabetismo da população juvenil nos próximos cinco anos, participando o Brasil da <i>Década das Nações Unidas para a alfabetização (2003-2012)</i> ;	2.1. Emancipação juvenil;
2. Tornar as políticas públicas de juventude responsabilidade do Estado e não de governos [...];	2. Garantir a universalização do ensino médio, público e gratuito, com a crescente oferta de vagas e de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica;	2.1.1. Incentivo permanente à educação;
3. Articular os diversos		2.1.2. Formação para o trabalho e garantia de emprego e renda;
		2.2. Bem-Estar Juvenil;
		2.2.1. Promover a saúde integral do jovem;
		2.2.2. Incentivar o desporto, oportunizar lazer e preservar o meio ambiente;
		2.3. Desenvolvimento da Cidadania

<p>atores da sociedade, governo, organizações não-governamentais, jovens e legisladores para construir políticas públicas integrais de juventude;</p> <p>4. Construir espaços de diálogo e convivência plural, tolerantes e equitativos, entre as diferentes representações juvenis;</p> <p>5. Criar políticas universalistas que tratem do jovem como pessoa e membro da coletividade, com todas as singularidades que se entrelaçam;</p> <p>6. Partir dos códigos juvenis para a proposição de políticas públicas;</p> <p>7. Garantir os direitos da juventude, considerando gênero, raça e etnia nas mais diversas áreas [...];</p> <p>8. Apontar diretrizes e metas para que o jovem possa ser o ator principal em todas as etapas de elaboração das ações setoriais e intersetoriais.</p>	<p>3. Oferecer bolsas de estudo e alternativas de financiamento aos jovens com dificuldades econômicas para o ingresso, manutenção e permanência no ensino superior;</p> <p>4. Incentivar o empreendedorismo juvenil;</p> <p>5. Ampliar a cobertura dos programas do primeiro emprego;</p> <p>6. Promover atividades preventivas na área de saúde;</p> <p>7. Criar áreas de lazer e estimular o desporto de participação;</p> <p>8. Incentivar projetos culturais produzidos por jovens;</p> <p>9. Garantir a inclusão digital, disponibilizando computadores nas escolas e nas universidades, oferecendo cursos e viabilizando o acesso à Internet.</p>	<p>e Organização Juvenil;</p> <p>2.3.1. Formação da Cidadania;</p> <p>2.3.2. Protagonismo e Organização Juvenil;</p> <p>2.4. Apoio à Criatividade Juvenil;</p> <p>2.4.1. Estímulo à produção cultural e acesso aos bens da cultura;</p> <p>2.4.2. Desenvolvimento tecnológico e comunicação;</p> <p>2.5. Equidade de Oportunidades para Jovens em condições de exclusão;</p> <p>2.5.1. Jovem índio e jovem afro-descendente;</p> <p>2.5.2. Jovem rural;</p> <p>2.5.3. Jovem portador de deficiência;</p> <p>2.5.4. Jovem homossexual;</p> <p>2.5.5. Jovem mulher.</p>
--	--	---

Delimitamos, assim, como locus de atenção e reflexão para nosso estudo, o item destinado ao Protagonismo e Organização Juvenil, incluído na terceira temática do Plano. Nele vem expressa uma concepção de protagonismo em que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor.

Se o PNJ visualiza e dita um determinado jovem como sendo protagonista – ator principal – em todas as etapas de sua elaboração, concebe esse modo de ser jovem inscrito em todas as suas ações, delimitações, classificações, marcações. No documento apresentado, não consta uma relação direta entre os

objetivos, as prioridades ou mesmo as temáticas posteriormente formuladas. Podemos situar, no entanto, no último dos oito objetivos propostos no Plano, uma vinculação direta com a noção de Protagonismo inscrita na terceira temática, que assim versa: “apontar diretrizes e metas para que o jovem possa ser o ator principal em todas as etapas de elaboração das ações setoriais e intersetoriais”. Nas nove prioridades propostas no Plano Nacional de Juventude, consideramos duas delas como sendo articuladas à noção de Protagonismo inscrita na terceira temática, conotando a noção de *ser um ator principal*. São elas: incentivar o empreendedorismo juvenil e incentivar projetos culturais produzidos por jovens. Já no item da terceira temática, relativo ao Protagonismo, os objetivos ali propostos enfatizam a participação do jovem na formação de políticas públicas para a juventude e direcionam a abertura de espaços referenciais para a juventude no âmbito das atividades esportivas, de lazer e culturais.

No processo de formulação do PNJ, foi articulando a produção de saberes sobre um objeto a ser investido, estudado, delimitado e governado, em que se buscou também conhecer como a legislação de países europeus regem as questões da população juvenil, bem como o funcionamento e estrutura de órgãos representativos da juventude, como o Conselho da Juventude da Espanha e os Institutos da Juventude na Espanha, França e Portugal. A esse conjunto de práticas parlamentares, agregaram-se as intenções colocadas por jovens na Semana Nacional da Juventude, realizada em Brasília no ano de 2003. Disso fez-se um relatório preliminar, levado novamente para discussão em encontros regionais por todo o país, resultando, em junho de 2004, na apresentação do Plano como Projeto de Lei por parlamentares da Comissão de Juventude instituída na Câmara Federal, o Projeto de Lei 4530/2004.

III - Políticas Públicas para a População Juvenil: para além do ECA

O percurso feito na discussão em torno das questões juvenis nas últimas décadas no Brasil envolve a formalização de documentos oficiais, tendo o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, lei promulgada em 1990, como um dos documentos regulamentadores. Nesse cenário, também podemos apontar o LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, em 1993, e, no campo da educação, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que, em 1996, surge para regular a reforma do ensino promovida na esteira das normatizações oficiais de governo decorrentes da Constituição de 1988 que incidem direta ou indiretamente na população juvenil.

Neste processo de discussão e regulamentação das questões juvenis intensificado sobretudo a partir da década de 90, são produzidos como efeitos a visibilização e o assujeitamento da juventude por meio de alguns segmentos da sociedade, tais como o jurídico, educacional, econômico, etc. Desencadeia-se também no país uma mobilização para a construção de políticas públicas para a juventude, com uma noção de que esta deve ir além da faixa compreendida

como adolescência – categoria regulamentada pelo ECA - e tomar a concepção de que o jovem é um sujeito de direitos (Freitas, 2005). Diversos setores que divulgam a causa juvenil - ONGs, organizações públicas, privadas e religiosas –, segundo a Organização Ação Educativa⁴, falam na ampliação do reconhecimento de que a juventude vai além da adolescência, não só do ponto de vista etário, como também pela necessidade de se usarem outras lógicas em ações e projetos voltados aos jovens que ultrapassem os princípios da proteção e da tutela garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Como justificativa, sustenta-se o discurso de que as respostas produzidas até então para:

Garantir um desenvolvimento adequado dos sujeitos até atingir a maioridade, se mostraram insuficientes para dar conta das questões emergentes relativas aos processos de inserção e atuação no mundo social pelos que já têm mais de 18 anos (Freitas, 2005, p. 8).

É interessante assinalar a demarcação, feita nesse contexto, de que a juventude seria “um novo problema político no país, demandando novos diagnósticos e respostas no plano das políticas” (Freitas, 2005, p. 7), coadunando-se historicamente, à construção das políticas de juventude na América Latina, que segundo Abad (2002), foi, em grande parte, determinada pelo discurso referente aos problemas relativos à exclusão dos jovens da sociedade e aos desafios de lhes facilitar processos de transição e integração ao mundo adulto.

É nesse contexto que o debate social em torno da juventude, segundo Sposito e Carrano (2003), vem apresentando muitas facetas, predominando, em alguns momentos, orientações dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à inserção do jovem no mercado de trabalho e à sua formação como mão-de-obra. Em outros momentos, também coexistem, nesse debate, discussões a respeito da consideração dos jovens como sujeitos de direitos (Sposito & Carrano, 2003).

Em meio a toda essa mobilização, constatamos a instalação da Secretaria Nacional de Juventude em fevereiro de 2005, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência, e, por fim, do primeiro Conselho Nacional da Juventude do Brasil, em agosto de 2005. Assim, se fortalece a discussão em voga, sobretudo a partir dos anos noventa, em torno das políticas públicas da e para a juventude.

Com a institucionalização do aparato governamental em torno das políticas públicas para a juventude, em fevereiro de 2006, ocorreu o primeiro Encontro Nacional de Gestores Municipais de Políticas Públicas para a Juventude, com o objetivo de fundar o Fórum Nacional de Gestores Municipais de Políticas

⁴ Organização não-governamental com sede em São Paulo. Atua nacionalmente nas áreas da educação e da juventude e foi fundada em 1994. É coordenada atualmente por Sérgio Haddad e tem Maria Virgínia de Freitas como coordenadora do Programa Juventude. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>.

para a Juventude e, com isso, ampliar na municipalidade o debate sobre o Plano Nacional de Juventude.

É em meio à instituição de todo um aparato governamental de Estado para a oficialidade e concretização de Políticas públicas para a juventude, que outras organizações promovem, subsidiam e sustentam o discurso estatal com relação às questões juvenis, como no caso da UNESCO. Em parecer emitido pela própria UNESCO (2004) - Instituição central no fomento de pesquisas sobre a juventude –, a trajetória realizada, no que se refere às políticas públicas para a juventude ao longo do século XX, apresenta, por um lado, um enfoque setorial e desarticulado; por outro, limitações dos enfoques pretensamente universais, que acabam por beneficiar apenas os jovens integrados – segundo termo da própria UNESCO – nos estratos medianos e altos da sociedade. Com um discurso que institui o jovem mais preparado e o mais apto, o documento da UNESCO (2004) ao mesmo tempo justifica a inoperância das políticas públicas universais, já que delas só se beneficiariam os jovens mais preparados a entrarem no mercado de trabalho ou os mais aptos, que tiveram acesso à educação, para aproveitarem os serviços oferecidos por tais políticas. E é assim que se vê atualmente a recomendação, por parte de organismos públicos, de que as políticas sejam voltadas e elaboradas diretamente e em conjunto com a juventude, ao mesmo tempo em que se ressalta a importância de que o enfrentamento dos dilemas vividos pelos jovens deve ser feito pelo conjunto da sociedade (Freitas, 2005).

Nas ações destinadas à população juvenil, Sposito e Corrochano (2005, p. 143) apontam três eixos que simultaneamente orientam e questionam o que vem sendo desenvolvido em termos de Brasil. O primeiro eixo remete à questão de políticas *específicas* para a juventude. Questiona-se se são necessárias políticas específicas ou se elas já não estariam contempladas em políticas *universais*, como saúde, educação, transporte e moradia. Nesse mesmo eixo, haveria também aqueles que defendem políticas da juventude apenas em ações com foco específico e, dessa forma, destinadas “apenas aos jovens em ‘situação de exclusão social’ ou em condições de ‘vulnerabilidade’”. O segundo eixo constituiria um espaço de intervenção pública de forma transversal e periférica, já que estaria inscrito no campo do lazer, de demandas culturais e “de ações que possibilitassem a real participação dos jovens, ampliando a esfera de sua cidadania”. Nesse eixo, políticas de juventude não fariam parte de políticas públicas setoriais, tais como saúde, educação, trabalho e habitação. Já no terceiro eixo, as orientações correriam por conta do “tipo de institucionalidade mais apropriado à ação nas diversas esferas do Poder Executivo”. Assim que, tanto na perspectiva das concepções de políticas de juventude a serem elaboradas, quanto na perspectiva do espaço ou foco de ação a serem instaurados, os processos percorridos com relação à elaboração das políticas têm sido múltiplos e compostos, podendo incidir sobre um ou mais eixos de discussão e orientação.

No processo de construção das políticas públicas recentes destinadas aos

jovens no Brasil, há uma interconexão entre aquilo que tende a se tornar uma regulação normativa da idade e dos próprios jovens na sociedade e o próprio impacto das ações políticas. Dito de outra forma, a conformação das ações e programas públicos não apenas sofre os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nos modos hegemônicos pelos quais a sociedade produz sujeitos jovens. Assim, as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir ativamente na produção de novos sujeitos jovens (Sposito & Carrano, 2003).

A criação de instituições públicas e de uma estrutura governamental é o lado mais visível da repercussão das questões juvenis no âmbito do governo e da regulação social voltados à população juvenil. O que se vê nesse contexto é uma convocação sobre o jovem, chamando-o a falar de si, para si e para a sociedade – na construção das políticas públicas. A questão se impõe: se o discurso relativo à juventude, no decorrer do século XX, foi em grande parte relativo a problemas sociais que afetam a juventude ou aos próprios jovens como problemas – sobre os quais era “necessário intervir para salvá-los e reintegrá-los à ordem social” (Abramo, 1997, p. 26) –, não seria agora este chamamento a que o jovem protagonize os debates e projetos voltados à juventude só mais uma faceta da normatização e regulação da vida juvenil, entremeada por práticas reificadoras e dicotomizantes de inclusão/exclusão social por via do integrado-não-integrado; normal-anormal; inserido-desviante; protagonista-vilão?

IV - O Estado e o Governo de Populações

O Plano Nacional de Juventude, dessa maneira, vem inscrito em relações de poder, numa rede de dispositivos e mecanismos que utilizam tecnologias próprias aos saberes produzidos e investidos sobre a população, como, em nosso caso, a população juvenil. É nesse sentido que o Plano se sustenta em um conjunto de operações e procedimentos, como, por exemplo, pesquisas de órgãos governamentais, relatórios e pesquisas acadêmicas sobre a juventude, instaurados como mecanismos de poder em uma relação de imanência à demarcação de um campo de saber; ou seja, na medida em que se pensa no funcionamento e controle dos corpos, já se está produzindo um determinado jovem a quem esse controle será endereçado. Ao falar-se de um determinado jovem, já se está estabelecendo certo modo de controlar os corpos. O que podemos visualizar no PNJ em seus objetivos, prioridades e temáticas é uma demarcação em torno de algumas racionalidades práticas, a saber: a escolarização dos jovens, o exercício da cidadania nesta população e a delimitação das identidades juvenis.

É assim que operando de modo a tornar pensável a vida das populações, neste caso, a juvenil, o aparato governamental apóia-se em um sistema de especialistas e em tecnologias de governo que pensam e produzem modos de

se comportar e agir visando a um ideal ético e a um modelo de jovem a ser prescrito e praticado. Tais modos podem ser, muitas vezes, considerados como naturais e não passíveis de discussão. O Estado, no entanto, é constituinte de um campo de racionalidades, saberes que resultam em intervenções que visam à regulação da vida de populações, em um claro exemplo de produção de saberes relacionada ao exercício de poderes.

No PNJ, com a prescrição nos seus objetivos de uma forma de escolarização para os jovens, se institui através de artefatos de governo, mas não apenas através destes, pois também se vivenciam práticas e arranjos sociais, pelos quais se determinam o que é o verdadeiro e o não verdadeiro modo de constituição deste sujeito – jovem e daquilo que lhe é dado saber. Assim também, em práticas divisórias e em seus modos de subjetivação é que vão se instituindo categorias pelas quais esta população vai se reconhecendo, se classificando as pessoas através do sexo, da cor, raça, etc., conformando deste modo identidades a cada uma delas. Reconhecer-se em um coletivo e dele participar no exercício da cidadania também é prescrito em um modo de ser – jovem protagonista, o ator principal em todas as etapas de elaboração das ações setoriais e intersetoriais do Plano Nacional de Juventude.

Assim, o direcionamento da análise, principalmente para o campo que, de alguma forma, visibiliza uma confluência de forças, movimentos, opções que disputam espaços de poder em formulações de políticas públicas, fala sobre práticas sociais tomadas como necessárias para uma determinada população, ao mesmo tempo em que produzem formas de governo, práticas a partir de si, de se reconhecerem de tal modo, numa clara constituição de sujeitos. Essas práticas não são inventadas pelo próprio indivíduo. Elas são esquemas encontrados na sua própria cultura, que “lhe são propostos, sugeridos, impostos (pela) sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (Foucault, 2006a, p. 276) em jogos de verdade nos quais o “ser humano ‘problematiza’ o que ele é, o que faz e o mundo em que vive” (Foucault, 2006b, p. 198), apresentando-se “como podendo e devendo ser pensado, e em práticas a partir das quais estas problematizações se formam” (Foucault, 2006b, p. 199).

Assim, tomar o PNJ como uma estratégia de governo, no sentido dado ao governoamento por Foucault (1995, p. 244), implica considerar não apenas “as estruturas políticas e de gestão dos Estados”, mas a “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes...”, o que significa situar esse governo de pessoas na ação de “estruturar o eventual campo de ação dos outros”. É tomar o documento como uma prática que prescreve diretrizes para o modo como os jovens se conduzem na vida e se experimentam nessa trajetória, demarcando-os em áreas específicas de ação articuladas numa relação profícua entre o exercício de poderes que se embatem e saberes que se produzem a respeito da população juvenil.

É importante assinalar que a noção de governo, para Foucault (2003), aponta para uma diversidade de forças que regulam a vida dos indivíduos,

podendo relacionar-se ao espaço estatal ou não, mas não é predomínio deste, tendo-se em vista que as relações de poder se disseminam por toda a rede social e se encontram em uma multiplicidade de formas e de objetivos, buscando, sobretudo, agir sobre a conduta do outro.

Nessa perspectiva, é importante pensar o Estado não como o ponto central de onde emana todo o poder – “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault, 1988, p.89). O Estado situa-se em uma analítica do poder que passa, atravessa e investe em tudo o que se dispõe na sociedade, com mobilidade e dispersão, apoiando-se em pontos que se deslocam no momento mesmo em que o poder os alcança. É um poder que produz verdades, conhecimento, e que se multiplica em uma positividade que investe na população, melhorando a duração de vida, aumentando riquezas, melhorando a saúde, etc.

É desse modo que, para Foucault (2003), a arte de governar não é algo que se dá somente nos altos níveis do Estado, mas também em todos os aspectos da vida social. Na perspectiva foucaultiana, o poder também se exerce no Estado, mas não deriva dele; ao contrário, o poder estatizou-se ao abrigar-se e legitimar-se sob a tutela das instituições estatais para dirigir o modo de vida de pessoas ou populações. É um poder que se efetua no corpo, nos gestos e movimentos. É por meio de mecanismos e técnicas de poder diretamente articulados à produção de determinados saberes que, tanto no plano do indivíduo – corpo individual – quanto no das populações – corpo social –, o governo de pessoas é exercido em políticas que compõem um campo delimitado de ação, situando a população em categorias visíveis, como é o caso da juventude, descrevendo e delimitando os seus modos de viver como foco de investimentos do Estado. Trata-se de políticas que são práticas, no sentido de exercício de luta, tensionamento de forças, resistências e afrontamentos que atuam como ação produzindo outras ações.

De acordo com Veiga-Neto (2003), Foucault nos mostra que o estreitamento do significado de governo⁵ decorreu do fato de as relações de poder terem sido progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado.

Ao discutir a arte de governar, Foucault (2003, p.280) diz:

Os governantes, as pessoas que governam, as práticas de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o

⁵ Veiga-Neto (2003) faz uma distinção entre “governo” e “governamento”: quanto a governo, chama a atenção para o significado que damos àquilo que chamamos de governo (o Governo da República, o Governo Municipal...), sendo que é essa instituição do Estado que centraliza ou toma para si a ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo das pessoas – a problemática apontada por Foucault nos estudos da governamentalidade – é uma questão de Governo. Já ao analisar a expressão “governamento”, o autor considera que esta é tomada por Foucault no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família, por exemplo.

professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade. Portanto, pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo com relação ao Estado.

Para Foucault, desde o século XVIII, vivemos a era da governamentalidade, em que são as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal. Assim, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade (Foucault, 2003).

O governo se exerce por meio da criação de um tipo de racionalidade na mente de pessoas, como forma de ver e entender o mundo e, assim, pensar a existência humana. Pode-se, então, pensar nas políticas sociais em busca do protagonismo juvenil como modos de governo para dirigir a vida dessa população e também como formas pelas quais a sociedade deve passar a entendê-la. Dessa maneira, modos de governo buscam, ainda, regular a sociedade na produção de sentidos para discursos hegemônicos que darão sustentação e legitimação à forma de a sociedade lidar com essa população.

Nesse sentido, podemos entender, a partir de uma perspectiva foucaultiana, o modo como se produzem os sujeitos jovens como sendo “o resultado de uma gama de tecnologias humanas, de tecnologias que tomam modos de ser humano como seu objeto” (Rose, 2001, p.38). É aqui, possivelmente, no que concerne à análise das tecnologias humanas, que todo esse movimento de forças conflui para a visibilidade do jovem, relacionando-o ao protagonismo social. Sobre as tecnologias utilizadas, Rose (2001, p.38) diz que são “qualquer agenciamento ou qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” que, de alguma forma, produz e enquadra os humanos como certos tipos de seres cuja existência é simultaneamente capacitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico. Surge a questão: sob que racionalidades se sustentam as tecnologias voltadas à produção do sujeito protagonista juvenil?

No percurso feito em relação às políticas públicas para a juventude no Brasil para a concretização de elementos constituintes do governo das populações jovens, destaca-se a prescrição de ser protagonista.

Se tomarmos a noção de protagonismo juvenil como aquela que inscreve e demarca o jovem como um ator estratégico no desenvolvimento da nação, poderemos visualizar uma rede de poderes que agem, se exercem na população juvenil em sua positividade, objetivando utilizá-la “ao máximo, aproveitando suas potencialidades (...) utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades” (Machado, 1979, p. XVI).

V - Protagonismo Juvenil e o governo da população jovem

As práticas discursivas sobre juventude se articulam com a produção do protagonismo pela participação dos jovens na sociedade, situando um determinado modo de estes se reconhecerem como tal, e apresentando várias interpretações e ambigüidade na forma em que este conceito – protagonismo juvenil – é utilizado. Os autores Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 412) apontam essa indefinição ao dizerem que o conceito de *protagonismo juvenil* se mostra “fluido e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, tornando-o um potencial catalisador de conflitos e um objeto fértil para estudos”. O conceito apresenta diversos modos de compreensão, dependendo das formas e processos de abordagem e do contexto dos jovens para quem é endereçado pelos projetos e programas sociais.

Se buscarmos na sua forma grega – considerando as condições e práticas sociais de uma época – a composição do termo *protagonismo*, encontraremos as palavras: *proto*, que sinalizaria o primeiro, o principal, e *agon*, que indicaria luta. Por essa via, o termo protagonista atualmente poderia ser tomado pelo sentido de lutador principal ou primeiro, ou, como correntemente é veiculado, com o sentido de personagem ou ator principal. No entanto, a focalização do jovem como ator principal vem sendo utilizada com múltiplos interesses, podendo-se, inclusive, perguntar a que serve ou em que lógica de organização social se inscreve esta noção. A concepção de protagonismo juvenil nos documentos oficiais, sobretudo nos projetos destinados aos jovens, é questionada por Sposito e Carrano (2003, p.21), que indicam que ela aponta mais para o caráter de apelo social do que para uma análise reflexiva sobre o tema da juventude e de seu diagnóstico social. Segundo os mesmos autores, a expressão “estimular o protagonismo juvenil”, nos textos dos projetos, parece ser auto-explicativa até o momento em que nos perguntamos sobre o significado incorporado.

De modo geral, a concepção de protagonismo juvenil leva a pensar que este se concretiza quando o jovem é envolvido por iniciativa própria na busca de solução de problemas e que, em decorrência desse envolvimento, venham a ser formuladas e construídas ações relevantes e significativas no campo social (Bruehl, 2003; Magro, 2002).

O conceito de protagonismo juvenil, então, vem se inscrevendo em um discurso relativo à participação social. Nesse sentido, o exercício do protagonismo compreende o jovem como um ator social que participa de espaços de interlocução política ou que os demanda com vistas à transformação social, a partir da própria experiência de vida. O jovem teria a intencionalidade de se abrir para além das fronteiras do individual, buscando atos de solidariedade e de aproximação com mundos e projetos que impulsionassem ideais de uma vida mais autônoma e livre. Nessa produção, o caráter eminentemente de coletividade é enfatizado, ultrapassando as barreiras do individualismo (Pereira, 2002; Costa, 1999, 2002).

O jovem, para ser protagonista, segundo Costa (1999, 2002), deve atuar como fonte de iniciativa, na medida em que é dele que parte a ação de liberdade, uma vez que, na origem das ações, está uma decisão consciente de um compromisso manifesto. Ainda, a disposição de responder a interesses na resolução de problemas sociais deve se apresentar como um quadro de participação genuína no contexto escolar, social e comunitário.

É possível dizer, perante a tessitura de sentidos que confluem para a noção veiculada de protagonismo, que a idéia de participação social é um dos eixos centrais colocados para a convocação dos jovens a serem protagonistas. No âmbito da Educação, a noção de protagonismo juvenil, desde 1998, vem sendo enfatizada pelos órgãos oficiais de governo na reforma curricular do ensino médio, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, como um dos elementos centrais para se implementarem as inovações sugeridas, sobretudo no que se refere à educação para a cidadania.

Escámez e Gil (2003), em seu livro *La educación en la responsabilidad*, tratam da relação entre a educação e a responsabilidade, ou ação responsável, entendida no campo da participação cidadã para jovens. É interessante observar que, na tradução para a língua portuguesa, o livro recebeu o título de *O protagonismo na educação*, possivelmente pela equivalência que o conceito de protagonismo vem adquirindo no contexto brasileiro, com ênfase na inclusão social, na participação ativa na busca de alternativas para problemas sociais, na autonomia intelectual e moral, na solidariedade e no respeito às diferenças. Um alerta, no entanto, é feito pelos autores Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) para que tais concepções não se dêem considerando os grupos juvenis como homogêneos em relação às questões culturais e de maturidade. Da mesma forma, o alerta aponta para a condição política e histórico-social da produção de um modo de ser – ser protagonista – que vem a se tornar uma marca, posição instituída com relação aos jovens, ressaltando o risco de naturalizar-se, algo que vem sendo veiculado de forma ampla e generalizada como um modo de ser juvenil.

Diante disso, a reflexão sobre as condições e possíveis efeitos traçados no texto do documento PNJ para a governabilidade da população jovem se impõe. Encontramos grafado no documento um determinado jovem com a marca do protagonismo, que deve:

Ser reconhecido como ator social estratégico. A esta condição, articulam-se as noções de integração social, participação, capacitação e a transferência de poder para os jovens como indivíduos e para as organizações juvenis, de modo que tenham a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas e o seu bem-estar (PNJ, item. 2.3.2).

Se, historicamente, as ações dirigidas à população juvenil demonstravam um discurso articulado entre a categoria juventude e problemas sociais, encontramos de outro modo no discurso do protagonismo, as ações pensadas

no sentido de uma intervenção da sociedade visando uma segura passagem do jovem para a vida adulta, integrando-o em uma determinada ordem social para que não seja ameaça aos modos de vida instituídos pela norma e regulação vigentes. Um outro viés de análise para o recomendado protagonismo de jovens no âmbito social são as condições que se colocam para demarcá-los em um determinado lugar que os conecta ao de *ator estratégico do desenvolvimento*. Se, dentro de uma determinada ótica, visibilizou-se a categoria juventude como um problema, parece que, a partir de novos arranjos sociais, se busca visibilizar e denominar a categoria juventude como uma solução. Em uma lógica que divide as pessoas e a população em incluídos e excluídos, da “formação de capital humano e social” (Freitas, 2005, p. 21) para enfrentar os problemas gerados por exigências de desenvolvimento assentadas em padrões econômicos globalizados e em uma racionalidade neoliberal de conformar e fomentar ações para esse objetivo, toma-se uma parte da população – os jovens – como possibilidade de solução para a exclusão social que, de outra parte, os abarca eminentemente.

É nesse ponto que consideramos procedente uma breve análise da lógica político-econômica que estrategicamente dispõe as peças em um jogo de forças e mecanismos que ditam e visibilizam os ideais do desenvolvimento, ideais estes que pensamos marcar a noção de protagonismo do jovem inscrita no PNJ ao denominá-lo *ator social estratégico*. A noção de desenvolvimento vem conectada à de progresso, instituída pela modernidade, em uma racionalidade liberal situada no projeto de emancipação humana conduzida pelo Iluminismo a partir do século XVII. Naquele contexto, reportava-se não apenas e imediatamente ao mercado de trocas, mas também a uma luta política contra o absolutismo vigente. O liberalismo de então articulava-se a um modelo de indivíduo calcado numa filosofia moral em que a virtude da benevolência individual, somada à virtude do auto-interesse ou iniciativa pessoal, proporcionaria a prosperidade social. Segundo Bachur (2006), da tensão entre virtudes pessoais voltadas para si próprio – iniciativa pessoal – e virtudes pessoais voltadas para o socius – a benevolência –, emerge o mercado liberal. A questão da desigualdade, preço a ser pago pelo desenvolvimento e pela liberdade econômica e política, remete-se ao futuro, à utopia do progresso humano inscrita na filosofia da história, que vem a substituir a teologia pela razão na separação entre moral e política operada pelo Estado moderno. Pautada pela fé no progresso, a filosofia da história pressupõe um processo de formação humana, no sentido da constituição completa do ser humano e de uma suposta perfectibilidade humana, que, numa sequência de estágios evolutivos, comporta “um processo de desenvolvimento progressivo constantemente apoiado nos avanços técnicos alcançados pelas gerações passadas, os quais, pela educação, são incorporados ao patrimônio científico e cultural dos modernos” (Bachur, 2006, p. 174). Toda essa progressão viria em busca da suposta emancipação do homem por meio da razão e na procura de um fundamento racional para o poder político. Vem daí que essa razão,

tida como natural, concebeu, em termos naturais e espontâneos, a sociedade e o mercado capitalista constituído nesse período, assentando-se na utopia do progresso humano presente na ordem natural das coisas.

Em tempos contemporâneos, a lógica do liberalismo atualiza-se com o indivíduo, unidade básica da ordem social espontânea, aquela professada já na modernidade pelos liberais de então. O indivíduo deixa a tarefa de melhor descobrir quais são seus verdadeiros interesses para encarregar-se de um processo social em que todos podem igualmente participar e tentar o melhor resultado. Nessa lógica, surge uma participação social que converge para o desenvolvimento social, sem prescindir dos avanços tecnológicos. Visibiliza-se a ação de um indivíduo em face da ação dos outros indivíduos, sendo, assim, aprovado, reprovado, corrigido ou confirmado. E o arranjo que permite que pequenas esferas individuais entrem em contato umas com as outras para a produção de efeitos sociais de longo alcance é o mercado, apoiado na propriedade privada e na troca. Sustenta-se, desse modo, o mercado como a melhor forma de assegurar o suposto aumento progressivo do conhecimento, a estabilidade da ordem e o progresso econômico e social, ao permitir que as informações adquiridas no processo de trocas econômicas sejam incrementadas por via das trocas e necessidades forjadas no mercado.

É na lógica do desenvolvimento e das ações inscritas num modelo de mercado de trocas que se investem forças políticas e econômicas na população juvenil, um possível capital a ser incrementado nesse *lôcus* de ação. Segundo análise realizada pela Organização Ação Educativa (Freitas, 2005), o enfoque de tomar os jovens como capital humano e social para a solução de problemas sociais tem sido bastante difundido nos últimos anos no Brasil, principalmente por agências de cooperação internacional, organismos multilaterais e fundações empresariais que vêm apoiando ações para jovens. O que se postula nessas ações é que os jovens devem ser direcionados a um protagonismo do desenvolvimento local mediante seu engajamento em projetos de ação social e pelo voluntariado. Ora, se essa concepção reconhece nos jovens potencialidades e visibilidade quanto ao seu lugar político em ações que possam gerar novas condições e arranjos em termos de sociedade, coloca-os, no entanto, na responsabilidade de resolver problemas sociais instaurados em redes e estratégias de poder por meio de práticas sociais que sustentam uma hegemonia, sobretudo nos arranjos de inclusão/exclusão, de acordo com uma lógica de governo regida pelo capital. Em crítica feita a tal concepção pelos pesquisadores da Ação Educativa⁶, é ressaltada a pouca discussão feita sobre o modelo de desenvolvimento no qual os jovens são inseridos e a ausência de menção às dimensões de força e disputa presentes em tais modelos, fazendo com que jovens sejam incorporados numa dedicação gratuita em prol do bem comum, sem problematizar os objetivos das ações instituídas. Com ações nas áreas da saúde, educação, cultura e esportes, muitos

⁶ Ver em: www.acaoeducativa.org.br.

programas governamentais vem sendo implantados em parcerias com ONGs e fundações empresariais, tomando o jovem como foco de investimentos sob a marca de ações de responsabilidade social, no apoio a programas voltados principalmente para jovens pobres, em ações de intervenção que buscam integrá-los ao mundo do trabalho. Se considerarmos que muitas dessas ações trazem novas perspectivas e possibilidades de vida para muitos jovens, importa também problematizar o apoio de muitas Fundações Empresariais a ONGs nessas ações, no sentido de que tal apoio porta em si um direcionamento com princípios e valores das empresas financiadoras, interferindo nas ações em seu aspecto de gestão, estipulando diretrizes e metas a serem alcançadas nos parâmetros da lógica da eficiência de mercado, conectando-se a um novo termo que se agrega em tempos atuais à formação de jovens para o trabalho, que seria o *empreendedorismo juvenil*, e moldando, assim, um capital humano a ser utilizado de forma mais útil e disciplinada nas instituições sociais.

É dessa forma que se fala, segundo Freitas (2005, p. 21), em “incorporar os jovens em situação de exclusão não pela ótica do risco e da vulnerabilidade, mas numa perspectiva includente”, o que aconteceria vinculando-se essa incorporação “à formação educacional e de competências no mundo trabalho”, numa clara produção de capital humano e social com fins estratégicos de incorporação numa ordem social vigente.

No Brasil, em análise realizada por Sposito e Corrochano (2005), as iniciativas governamentais em relação aos jovens estariam centradas predominantemente na constituição de um modelo de ação para jovens pobres, buscando a sua integração social ou inserção no mundo do trabalho, vinculando-se às duas prioridades voltadas ao trabalho redigidas no PNJ. Por esse viés, segundo as autoras, surgiram programas como o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e o Serviço Civil Voluntário no final da década de 90 no âmbito do governo federal.

Cabe mencionar como exemplo de ação governamental articulada a esse modelo de ação para jovens pobres, com intenção de fazê-los protagonistas em “decisões que afetam as suas vidas e o seu bem-estar” (Cf. PNJ, item. 2.3.2), o Projeto Agente Jovem, citado acima. Esse projeto consiste em capacitar jovens empobrecidos, em temas vinculados à cidadania, saúde, cultura, meio ambiente, esporte e turismo por um período de seis meses e, em seguida, implementar projetos, direcionando-os à intervenção em suas comunidades por mais seis meses com base nos conteúdos desenvolvidos na capacitação, possibilitando, assim, a ação social juvenil. Nesse período, os jovens selecionados para participar do Projeto recebem uma remuneração em forma de bolsa de estudo e devem frequentar a escola regular. É interessante ressaltar que, nesse projeto, aparecem claramente as noções de “integração social, participação, capacitação e a transferência de poder” (Cf texto do PNJ, item 2.3.2), noções inscritas como ideais da lógica liberal e constituinte de uma racionalidade governamental presente nos procedimentos pensados e constituídos para a população juvenil.

Conectando-se a essas noções, reitera-se, por um lado, uma concepção de que jovens pobres podem ser um problema social, visto estarem pouco integrados na sociedade; por outro, uma concepção de que, imbuindo-se da tarefa de intervir na sociedade, eles tornam-se atores sociais estratégicos ao ajudarem a resolver questões sociais em suas comunidades. Uma crítica contundente é feita ainda por Sposito e Corrochano (2005) a essas duas formas produzidas – do jovem problema e do jovem solução – a partir das ações governamentais em relação aos jovens. Reconhece-se, nesses programas, uma lógica da naturalização dos aspectos juvenis ao pressupor-se, em seus discursos, que todo e qualquer jovem em qualquer momento histórico e social seria naturalmente predisposto a provocar mudanças; de outra forma, opera-se na condição de que jovens apenas serão agentes de mudança, com voz e ações que tenham relevância na sociedade, se estas forem viabilizadas ou autorizadas por intervenção primeira dos adultos no direcionamento dos jovens.

Encontram-se, nas ações pensadas e incrementadas, certo reconhecimento e promoção social de todo o potencial juvenil, mas questionam-se a forma e os objetivos por que são constituídas ao encarregarem-se os jovens de transformações em suas comunidades, que, na maioria das vezes, se apresentam desprovidas de recursos para viabilizar alguma melhoria e relegadas a um lugar não investido nas atuações conjuntas entre Estado e sociedade civil para o bem-estar da coletividade. Seria, então, responsabilidade desse grupo populacional a condução para uma vida melhor nas comunidades?

É dessa forma que problematizamos a noção de protagonismo juvenil inscrita no PNJ. Com uma racionalidade ou regimes de pensamento centrados em autonomia, liberdade, iniciativa e participação dos jovens no meio social sustentando o Plano Nacional de Juventude, conectado à lógica liberal da economia e do mercado, a noção de protagonismo pode tornar-se muito mais um apelo à adaptação a uma ordem socioeconômica vigente do que um conceito problematizador das questões juvenis e de uma ação política frente às condições de existência que se colocam a cada tempo. É nesse sentido que Rose (1999, p. 147) aponta para a utilização dos ideais de liberdade, autonomia e desenvolvimento em modelos de programas, intervenções sociais e projetos administrativos revestidos de aspirações sociopolíticas e sonhos que objetivam a “qualidade da população, a prevenção da criminalidade, a promoção da autodependência e da capacidade de empreendedorismo”. É também nesse sentido que os humanos são governados por práticas regulatórias conectadas a um pensamento político centrado na lógica do mercado de trocas e da formação de capital.

O Plano Nacional de Juventude pode, então, mostrar-se como uma prática regulatória que opera para transformar jovens segundo determinadas formas de se conduzir, agir e pensar o governo desta população. Com isso, a partir dos efeitos produzidos com a protagonização de ações de desenvolvimento local e social, os jovens tornam-se sujeitos dessas práticas. Os ideais de liberdade e autonomia passam, assim, a operar no jovem, com este sendo o lócus de

direitos e reivindicações legítimas, como um ator que busca empresariar a vida e o eu como atos de sua própria escolha. É desse modo que jovens são produzidos sujeitos de políticas públicas: protagonistas na forma de ser na vida e na comunidade, em busca de mudanças sociais.

Lista de referencias

- Abad, M. (2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*, 16, pp. 119-155.
- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5/6, pp. 5-14.
- Bachur, J. P. (2006). Individualismo, liberalismo e filosofia da história. *Lua Nova*, 66, pp. 167-203.
- Bruel, A. L. O. (2003). As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002): relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil. Tesis para optar al título de doctor, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. (Tesis doctoral no publicada).
- Costa, A. C. G. (1999). O Adolescente como Protagonista. Em: *Cadernos: Juventude, saúde e desenvolvimento*. Consultado em 25/09/2007, <http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap07/cap07.htm>
- Costa, A. C. G. (2002). *Jovens e participação social*. Consultado em 20/10/2007: http://www.cp.ufmg.br/Escola_Secundaria/Jovens_e_Participacao_Social.doc
- Escámez, J. & Gil, R. (2003). *O protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferretti, C. J.; Zibas, D. M. L.; Tartuce, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, 122 (34), pp. 411-423.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. Em: H. Dreyfus; P. Rabinow. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*, (pp. 231-278). Rio de Janeiro: Forense.
- Foucault, M. (2003). A governamentalidade. Em: *Microfísica do Poder*, (pp. 277-293). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2006a). A ética do cuidado de si como prática da Liberdade. Em: *Ditos & Escritos V*, (pp.264-287). Rio de Janeiro: Forense.
- Foucault, M. (2006b). O uso dos prazeres e as técnicas de si. Em: *Ditos & Escritos V*, (pp.192-217). Rio de Janeiro: Forense.
- Freitas, M. V. de (Org.). (2005). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. Consultado em 30/08/2007, em http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16
- Gonzales, Z. K. (2007). Protagonismo: formas de governo da população

- juvenil. Dissertação para optar al título de mestre, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. (Dissertação mistral no publicada).
- Machado, R. (1979). Por uma genealogia do poder. Em: M. Foucault, *Microfísica do poder*, (pp.7-23). Rio de Janeiro: Graal.
- Magro, V. M. M. (2002). Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. *Cadernos Cedes*, (57) 22, pp. 63 –75.
- Pereira, J. S. (2002). O Enredo das Redes de Jovens. *Tempo e Presença*, (24) 321, pp. 8-11.
- Rose, N. (2001). Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, (1) 26, pp. 33-57.
- Rose, N. (1999). Inventando nossos eus. Em: T. T. Silva, (Comp.), *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*, (pp.139-204). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sposito, M. P.; Carrano, P. (2003). Juventude e Políticas Públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, pp. 16-39.
- Sposito, M. P.; Corrochano, M. C. (2005). A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*, 2 (17), pp. 141 – 172.
- UNESCO (2004). Políticas públicas de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO.
- Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Referencia

Zuleika Köhler Gonzales y Neuza Maria de Fátima Guareschi, “Oprotagonismo social e o governo de jovens”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 37-57.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 59-81, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

El romanticismo como mito fundacional de lo joven*

Jairo Hernando Gómez Esteban**

Profesor Titular de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá.

• **Resumen:** *El propósito principal de este ensayo es el de contribuir a la configuración y delimitación del corpus conceptual sobre juventud desde una perspectiva histórica, asumiendo el romanticismo como mito fundacional de lo joven, es decir, como el movimiento estético-político que ha logrado incrustarse y prevalecer no sólo en los imaginarios y rituales sino en las prácticas políticas y culturales de los jóvenes y las jóvenes de los dos últimos siglos. La hipótesis que me propongo demostrar es que las fuentes de las diversas formas de expresión ético-estéticas y políticas de la subjetividad contemporánea encarnadas en lo joven, no sólo se encuentran en el romanticismo, sino que siguen manifestándose con toda su fuerza y plenitud.*

Palabras clave: Romanticismo, lo joven, subjetividad, emotivismo, mito, individuación.

O romantismo como mito fundamental da juventude

• **Resumo:** *O propósito principal deste ensaio é de contribuir à configuração e delimitação do corpus conceitual sobre a juventude desde uma perspectiva histórica, assumindo o romantismo como um mito fundamental da juventude. Isto quer dizer, como o movimento estético-político que tem sido introduzido e tem prevalecido não somente nos imaginários e rituais, mas também nas práticas políticas e culturais dos jovens e das jovens dos dois últimos séculos. A hipótese que eu desejo demonstrar é que as fontes das diversas formas de expressão ético-estéticas e políticas da subjetividade contemporânea encarnadas na juventude, não somente encontram-se no romantismo, mas continuam a manifestar-se com toda força e plenitude.*

Palavras chave: Romantismo, juventude, subjetividade, emotivismo, mito, individuação.

* Este artículo hace parte de la Tesis Doctoral en Educación, la cual se encuentra en curso, denominada: “Testigos de sí mismos: narrativas políticas de jóvenes bogotanos”.

** Psicólogo, Magister en Sociología de la Educación, Doctorando en Educación. Correo Electrónico: jairogo40@hotmail.com

Romanticism a foundational myth of youth

• **Abstract:** *This essay aims at contributing to configure and define the conceptual “corpus” about youth from a historical perspective, taking romanticism as a fundamental myth of youth, what means, as the esthetic-political movement that has been introduced into and has stayed, not only in the imagination and rituals, but in the political and cultural practices of the young people in the last two centuries. The hypothesis I wish to demonstrate is that the sources of several ethical-esthetic ways of expression and politics of contemporary subjectivity embedded in youth, are found not only in romanticism, but also that they keep on expressing themselves with all of their force and fullness.*

Key words: Romanticism, Youth, subjectivity, emotivism, myth, individuation

-I. Introducción. -II. El surgimiento de una subjetividad desatada y sensible. -III. La revolución romántica o el nacimiento de lo joven. -IV. Lo joven hoy: Entre Goethe y Sex Pistols. -Lista de referencias.

Primera versión recibida marzo 28 de 2008; versión final aceptada noviembre 30 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

Al revisar la ingente cantidad de investigaciones y estados del arte sobre jóvenes se puede advertir, no sin sorpresa, que este campo de trabajo aún no posee un corpus conceptual integrado, debatido y compartido, ni una reflexión metodológica profunda y argumentada por quienes se ocupan de él. Esta aseveración, que para algunos puede resultar exagerada y hasta temeraria, no obstante es compartida por importantes investigadores e investigadoras con profundo conocimiento de causa (Perea, 2008, Bourdieu, 1990, Martín Barbero, 1998, Reguillo, 2000). En efecto, a pesar de que la mayoría de investigaciones sobre jóvenes trasciende los fenómenos trans-clasistas, trans-étnicos y hasta transnacionales, es evidente que todavía no aparece un trabajo de *localización de la investigación* que dé cuenta no sólo de los diferentes lugares de enunciación de los discursos tanto epistemológicos como metodológicos en los que se apoyan dichas investigaciones, sino de las categorías o conceptos que se han retomado de diversas disciplinas sociales o perspectivas político-culturales para tratar de explicar o interpretar ese proceso de desorden cultural, inversión de sentido y proliferación de identidades colectivas que hoy cataliza la juventud.

Entre los conceptos más frecuentes que aparecen en las investigaciones sobre jóvenes figuran los de estilo, consumos culturales (en donde la música ocupa el primer lugar), identidades colectivas, estados alterados de conciencia,

nomadismo, anomia, corporalidades (para connotar los diversos usos del cuerpo), exclusión y subjetividad, entre otros. Ente los autores y autoras más referenciados que han propuesto teorías sociales, filosóficas o culturales —las cuales generalmente no son desarrolladas o tematizadas— están: Margaret Mead, Foucault, Maffesoli, Bourdieu, Beck, Bauman y Deleuze. ¿Por qué decimos, a pesar de tal batería de conceptos y teorías, que no hay un *corpus* teórico en este campo de la investigación social? Básicamente por tres razones:

a) La dispersión conceptual: El uso de los conceptos y los autores o autoras es a veces tan deshilvanado e inconexo que resulta imposible integrarlos en una perspectiva epistemológica o política particular. Esto lleva a considerar que, por ejemplo, en el caso de la relación juventud/política, la esfera de lo político, lo cultural y lo social se confundan en un abigarrado caleidoscopio de conductas nihilistas o cínicas, en la expresión de un complejo proceso identitario o en un desgarrado grito de indignación. De tal forma que política es todo (o es nada): desde el grafiti mordaz y sardónico, el rayón de un carro con una navaja o la lucha de los antitaurinos, cualquier acto contestatario o iconoclasta, cualquier manifestación coyuntural o contingente de indignación, una inopinada participación en alguna protesta, se convierte para algunos investigadores e investigadoras en acción política.

b) Las dificultades en el tránsito de categorías teóricas a categorías metodológicas: Mientras se despliegan sendos conceptos o teorías sobre los efectos simbólicos de la globalización, sobre los nuevos regímenes de subjetivación, sobre las tribulaciones de los procesos identitarios o sobre los avatares del nomadismo, las cuestiones metodológicas son despachadas con una mínima mención a un enfoque cualitativo o a la necesidad de combinar lo cuantitativo y lo cualitativo: una breve sustentación de la técnica elegida (generalmente historias de vida, encuestas o entrevistas) y casi nunca la explicitación de un modelo o unidades de análisis de los datos o narrativas que se han obtenido, produciéndose una mixtura en la interpretación en donde campean las generalidades, la posición ideológica del investigador o investigadora y el paso apresurado a lineamientos prescriptivos (exigencias a las políticas públicas, educativas o culturales) o la exaltación exultante de la juvenilización de la sociedad.

c) La heterogeneidad de los discursos sobre juventud: Ya sean categorías o conceptos retomados de las ciencias sociales, las políticas públicas o los estudios culturales, no se nota un intento por compatibilizarlas o tematizarlas. En efecto, el uso indiferenciado de conceptos provenientes de diversos lugares de enunciación —como periodización, rol, anomia o reflexividad, los cuales poseen diferentes acepciones en cada autor o autora que los propone— es común en las investigaciones. De esta forma, se habla de anomia, por ejemplo, sin

precisar en qué sentido o con base en cuál autor o autora se está apoyando, reduciendo el concepto a una definición de diccionario.

Ahora bien, si entendemos por *lo joven* no solo la condición de ser joven —en el sentido étéreo y social— sino la adscripción a unas identidades colectivas cuyos lugares de enunciación se expresan a través de lo efímero, lo transitorio y el nomadismo, y como una condición de vida imbuida por unos universos simbólicos particulares encarnados en unos sujetos definidos con unas formas de expresión en donde la estetización de la vida constituye su propósito principal, el romanticismo tiene mucho qué decir y dilucidar para entender el surgimiento de lo que puedo llamar, en una primera instancia, la subjetividad joven. En este sentido, el propósito principal de este ensayo es el de contribuir a la configuración y delimitación de ese corpus conceptual desde una perspectiva histórica, asumiendo el romanticismo como mito fundacional de lo joven, es decir, como el movimiento estético-político que, retomando la crítica al Iluminismo y al racionalismo y proponiendo como núcleo del sentido de la vida el emotivismo ético-político y la individuación expresivista, ha logrado incrustarse y prevalecer no sólo en los imaginarios y rituales sino en las prácticas políticas y culturales de los jóvenes y las jóvenes de los dos últimos siglos. La hipótesis entonces que me propongo demostrar en este trabajo, es que las fuentes de las diversas formas de expresión estéticas y ético-políticas de la subjetividad contemporánea encarnadas en lo joven, no sólo se encuentran en el romanticismo, sino que siguen manifestándose con toda su fuerza y plenitud.

II. El surgimiento de una subjetividad desatada y sensible

La irrupción avasallante de lo joven —esto es, de las culturas juveniles, los procesos de juvenilización de la sociedad, la reconfiguración de los patrones de consumo y, en general, del orden simbólico que ostenta e impone la palabra *juventud*— ha promovido entre sus estudiosos y estudiosas la profundización de las condiciones sociales, éticas, estéticas y políticas en las que se fraguó este nuevo *ethos* que ha empezado a dominar el mundo. No es casual entonces, que para entender sus orígenes, todas las miradas apunten a Rousseau como padre de la revolución política más importante —la revolución francesa—, y padre de la revolución estética más duradera: el romanticismo.

¿Cuáles son los principales argumentos para considerar a Rousseau como “inventor” de lo joven¹ (Feixa, 2002, Berlin, 2000), y en consecuencia, a entender lo joven como uno de los mayores cambios en la conciencia occidental y en la subjetividad moderna que produjo el romanticismo? En

¹ No podemos pasar por alto el hecho tan significativo de que la máquina de vapor, es decir el primer gran desarrollo tecnológico, nació de la mano con lo joven, y desde esa época tecnología y juventud nunca se han separado. En efecto, la máquina de vapor fue inventada por Watt en 1765 mientras lo joven lo “inventó” Rousseau en 1762.

Emilio o la educación el filósofo ginebrino describe la adolescencia como una especie de segundo nacimiento, como una profunda transformación interior cuyo propósito principal es la consecución del amor de sí mismo y en donde “(...) por primera vez el hombre se encuentra fuera de la naturaleza y se pone en contradicción consigo mismo”. Esta crisis inevitable lo lleva a vislumbrar con mayor claridad la necesidad de separar a los jóvenes y a las jóvenes del mundo de los adultos, a entender el predominio de las pasiones sobre la razón (sobre lo cual se desplegó a fondo en *La Nueva Eloísa*) y en fin, a proponer el estudio de la población joven en sus relaciones físicas, morales y sociales. A través de su caracterización y delimitación de lo joven, Rousseau introduce los principios y rasgos fundamentales del romanticismo, que no es otra cosa que el nacimiento de la subjetividad moderna: una subjetividad que se vuelca sobre sí misma, que descrea de la infalibilidad de la razón y le apuesta todo a la sensibilidad y los sentimientos, en una permanente tensión con *el otro*. El romanticismo encarnó y encarna ideales y valores que sólo son inteligibles y defendibles por los jóvenes y las jóvenes. Ya sea en cualquiera de sus vertientes: alemana, francesa, rusa, estadounidense o hispanoamericana, el romanticismo, en su lucha contra el Iluminismo, en su debate eterno contra las pretensiones universalistas de la razón, en su rescate de la pasión y la creación, ha significado para la cultura occidental

(...) una revelación, algo así como un incendio en las profundidades del alma más allá de todos los Dogmas, de todos los Poderes, de todas las Normas clásicamente instituidas, en la medida en que eran esos Dogmas, esos Poderes y esas Normas, lo que justificaba la opresión de la subjetividad en todos sus aspectos (De Paz, 1992).

Esa subjetividad desatada y liberada de las ataduras de la razón y de las instituciones, ese deseo de rebelión y rechazo de la tradición, la búsqueda de lo novedoso, la conciencia de la propia modernidad y muchos otros aspectos que el romanticismo promovió, fueron los que posibilitaron el surgimiento de “ser joven”, el advenimiento de una nueva forma de ser y estar en el mundo, y que hoy tiende a imponerse como un culto y una norma.

La gran mayoría de investigadores e investigadoras de lo joven —que incluye un abanico que oscila desde las culturas juveniles más politizadas y contestatarias, hasta grupos juveniles religiosos y ultraconservadores furibundos defensores del establecimiento— discuten si el “fenómeno”, “posicionamiento” o “visibilización” de la juventud como paradigma de lo moderno se inició con las proclamas del 68, o la aparición del rock, o las bandas juveniles de Chicago, las películas de James Dean, la crisis de la posguerra, o más atrás, con el libro pionero de Stanley Hall (Feixa, 2006, Margulis, 1996, Aguilera, 2003, Monsivais, 1996); y desde un punto de vista sociológico se destaca la reorganización económica de la sociedad dada por la revolución científico-técnica, la oferta y el consumo cultural, y el nuevo

discurso jurídico (Reguillo, 2000). No obstante, la lucha por un *estilo* de ser y de expresarse, las diversas formas de *resistencia* a un mundo racionalista e instrumentalizado, la exaltación del *cuerpo* como centro del yo, el privilegio de la *sensibilidad* y los sentimientos sobre la razón lógico-matemática, la reivindicación de *estados alterados de conciencia* a través de estimulantes alucinógenos, la necesidad de producir y disfrutar de *objetos diferentes y diferenciales* a los convencionales e instituidos, el considerar la *música* como el arte de las artes y el más sublime, fueron las banderas que ondearon en sus poemas, novelas, pinturas, músicas y tesis filosóficas individuos como Byron, Shelley, Coleridge, Holderlin, Rousseau, Víctor Hugo, Goethe, Caspar Friederich, Delacroix, Beethoven, Schubert, Schiller, los hermanos Schlegel, Schelling, Poe. Banderas que fueron recogidas por los “poetas malditos”, por Nietzsche, por los surrealistas y los existencialistas, y ahí sí, por los jóvenes y las jóvenes de la posguerra, el rock y el 68.

Por tanto, la pregunta ¿hay algo *realmente* nuevo en la juventud actual? (Martín Barbero, 1998), no se pudo responder pasando por alto esta condición transhistórica y transnacional que es el romanticismo como expresión ético-estética y política, que evidentemente adquiere diferentes modalidades y densidades en cada contexto cultural y social, y se manifiesta en múltiples maneras de ser joven, pero sigue conservando los rasgos y características fundamentales de quienes propusieron esta revolución de la subjetividad. Una subjetividad que se ha visto exacerbada con el denominado *cambio de época* que para muchos y muchas estamos viviendo, el cual ha sido entendido bien sea como un cambio en los procesos de socialización en donde los hijos e hijas enseñan a sus padres y madres, y los pares y la tecnología reemplazan a las personas adultas en las labores educativas (Martín Barbero, 1998); o bien, como el resultado de la emergencia de unas formas de individualismo en donde el culto al cuerpo, el repliegue sobre sí mismo, la transformación de los modelos axiológicos tradicionales y la era del vacío, aunado a la globalización, han promovido la reorganización de la producción y el auge del pensamiento débil como características importantes de la subjetividad juvenil (Muñoz, 2007). En consecuencia, lo que hay de nuevo en la juventud actual es la posibilidad de radicalización, concreción y total expresión del individuo, es el desorden de los sentidos y la identidad convertida en palimpsesto, es la hibridación cultural y la dislocación del yo, es la exacerbación de la sensibilidad como reafirmación del ser y la armonía orgánica con la naturaleza como principio espiritual, todo lo cual no es otra cosa que la realización y materialización —en esta compleja *Matrix* e inmenso supermercado en que se ha convertido el mundo contemporáneo— de esa subjetividad imaginada por el romanticismo, en una curiosa demostración de cristalización histórica de utopías sociales proféticas semejante a la que se ha dado con la literatura de ciencia ficción del Julio Verne de *París en el siglo XX*, del Aldous Huxley de *Un mundo feliz* y, en gran medida, del George Orwell de 1984.

Por todo lo anterior, se hace necesaria una presentación sistemática de los

rasgos, principios y tendencias principales de la revolución romántica para una comprensión a cabalidad, no sólo de la lectura en clave romántica de la subjetividad juvenil, sino del surgimiento de las categorías que actualmente sustentan las diversas tendencias de este campo de la investigación social.

III. La revolución romántica o el nacimiento de lo joven

Las dificultades semánticas e históricas para delimitar un concepto o, al menos, una definición del romanticismo, son demasiado enrevesadas y polémicas para adentrarnos en ellas y, más aún, con la incertidumbre de no salir bien librados. Se sabe que la palabra en diversas lenguas —*romantik* en alemán, *romantisme* en francés, etc.— derivan del adjetivo inglés *romantic*, neologismo que comenzó a usarse hacia la segunda mitad del siglo XVII para referirse al ámbito de la imaginación, y unido, por tanto, a la dimensión de lo “irracional” (De Paz, 1992). Pero mientras en Francia designaba la materia aventurera de los antiguos *romances*, es decir, las novelas de caballería, en Alemania el adjetivo *romantisch* se usaba para referirse a lo gótico y lo medieval, a lo oscuro y lo etéreo, al punto de que Goethe, muchos años después de su militancia romántica, lanzaría su famoso eslogan-anatema: *clásico = sano; romántico = enfermo*. Con todo, se puede decir que el romanticismo surgió cuando los artistas y filósofos de mayor importancia y audacia de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, inventaron esta expresión para designar un nuevo estado espiritual, una nueva sensibilidad y una forma de pensamiento diferente al puramente racionalista, y en casi todas partes, junto a su acepción literaria, el término “romántico” conservó el sentido poético, transgresor, crítico, soñador e individualista que aún lo caracteriza.

Se dice que en el romanticismo cabe todo —lo que recuerda la definición de Agnes Heller (1991) sobre lo posmoderno: *en lo posmoderno vale todo*—, desde las posiciones más “liberales” de un Rousseau o un Goethe hasta las más reaccionarias de un Chateaubriand o un Novalis; por eso, la mejor manera de entenderlo es escuchando (sí, en voz alta) el espléndido panorama que hiciera Isaiah Berlin en las conferencias A. Mellon dedicadas al tema, en la National Gallery of Art de Washington en 1965, y cuya transcripción dio origen a su excelente libro *Las raíces del romanticismo*, el cual nos hace sentir por momentos que nos está hablando más de los jóvenes y las jóvenes y de sus tribulaciones y alegrías que de un movimiento estético y político. Escuchémoslo:

El romanticismo es lo primitivo, lo carente de instrucción, lo joven. Es el sentido de vida exuberante del hombre en su estado natural, pero también es palidez, fiebre, enfermedad, decadencia... la danza de la muerte y la muerte misma. Es la confusa riqueza y exuberancia de la vida, la multiplicidad inagotable, la turbulencia, la violencia, el conflicto, el caos, pero también es la paz, la unidad con el gran “yo” de la existencia,

la armonía con el orden natural, la música de las esferas, la disolución en el eterno espíritu absoluto. Es lo extraño, lo exótico, lo grotesco, lo misterioso y sobrenatural, los fantasmas, los vampiros, el terror anónimo, lo irracional, lo inexpresable... Es también la búsqueda de lo novedoso, del cambio revolucionario, el interés en el presente fugaz, el deseo de vivir el momento, el rechazo del conocimiento pasado y futuro, el idilio pastoral de una inocencia feliz, el gozo en el instante pasajero, en la ausencia de limitación temporal. Es nostalgia, ensueño, sueños embriagadores, melancolía dulce o amarga; es la soledad, los sufrimientos del exilio, la sensación de alienación, un andar errante en lugares remotos, especialmente en el Oriente, y en tiempos remotos, especialmente en el medioevo. Pero consiste también en la feliz cooperación en algún esfuerzo común y creativo, es la sensación de formar parte de una iglesia, de una clase, de un partido, de una tradición, de una jerarquía simétrica y abarcadora, de caballeros y dependientes, de rangos eclesiásticos, de lazos sociales orgánicos, de una unidad mística, de una única fe, de una región, de una misma sangre, de la gran sociedad de los muertos, los vivos, los aún no nacidos... Es el culto a la autoridad de Carlyle y el odio a la autoridad de Víctor Hugo. Es el extremo misticismo de la naturaleza, y también el extremo esteticismo antinaturalista. Es energía, fuerza, voluntad, vida; y también tortura de sí, autoaniquilación, suicidio... Y a la vez no deja de ser el dandismo, el deseo de vestirse de etiqueta, los chalecos color carmín, las pelucas verdes, el cabello azul... Es el exhibicionismo descabellado, la excentricidad. Es los rebeldes satánicos, la ironía cínica, la risa diabólica, los héroes oscuros; y también la visión de Dios y de sus ángeles que tiene Blake... Es la belleza y la fealdad. El arte por el arte mismo, y el arte como instrumento de salvación social. Es fuerza y debilidad, individualismo y colectivismo, pureza y corrupción, revolución y reacción, paz y guerra, amor por la vida y amor por la muerte (Berlin, 2000).

No sorprende entonces que quien se proponga desenmarañar la diversidad variopinta de las líneas de pensamiento romántico se encuentre con contradicciones, yuxtaposiciones, paradojas, oxímorones y toda clase de interconexiones —muy parecidas a los procesos de pensamiento y subjetivación de nuestros jóvenes contemporáneos— y empiece a bordear la desesperación, el escepticismo y, finalmente, el abandono de su propósito. A pesar de estas dificultades y vicisitudes, e imbuido de mi propio espíritu romántico, intentaré mostrar las tendencias y presupuestos generales del romanticismo asumiendo una mirada histórica, que permita ver en perspectiva cómo el romanticismo se constituyó en el mito fundacional de lo joven.

Los precursores

El primer ataque que se hizo a la Ilustración como reacción contra el triunfo

de la pretensión universalista de la Razón, contra la ilusión de que el mundo es cognoscible a partir de técnicas e instrumentos porque es externo y está afuera de nuestra voluntad y, finalmente, contra la idea de que todas las respuestas de la razón deben ser compatibles entre sí, en un único sistema —el de la ciencia—, o de lo contrario se generará el caos, se fraguó, paradójicamente, en algunas tesis de empiristas y racionalistas como Hume, Montesquieu y Kant, se incubó en el pietismo —una rama del luteranismo— y en la sensibilidad nacionalista de Fichte, y finalmente cobró cuerpo y voz en una figura oscura y casi anodina: Johann Georg Hamann². Protegido y amigo de Kant —también vivía en Königsberg—, admirado por Goethe y Herder, maestro de Kierkegaard, y quien traspasando las fronteras influenció a Blake y a Keats, partía en su doctrina del presupuesto de que las ciencias eran adecuadas para sus propios fines, de tal forma que si queríamos conocer sobre el cultivo de las plantas o acerca de las propiedades físicas o químicas de los cuerpos, o saber qué tipo de clima favorecía el crecimiento de un alimento, indudablemente las ciencias serían muy útiles. Pero si nos preguntamos por el sentido de lo humano, esto es, “¿Qué busca el hombre?”, se verá que lo que quiere Hamann no es en absoluto lo que creía Voltaire. Para Hamann, primer enemigo declarado de los iluministas franceses, lo que el ser humano quiere es ejercer y realizar todas sus potencialidades, “hacer funcionar sus facultades del modo más pleno, de la manera más violenta posible. Desea crear, hacer, y si este hacer conduce al choque, si lo lleva a la guerra, a luchar, esto es entonces parte de la condición humana” (Berlin, 2000, p. 68).

El gran heredero de las tesis de Hamann fue sin lugar a dudas el movimiento *Sturm und Drang*³ que surgió en Alemania cuando estaba en pleno furor la discusión sobre las reglas del arte, la originalidad y el genio.

En algunos aspectos, esta época se parece a una crisis de juventud, a una rebeldía cuya energía se empleará pronto para otros fines: para los mejores y más concientes, fue una especie de puente, una especie de

² En el pietismo es preponderante la relación personal con Dios, que conlleva una retirada hacia la vida interior y la exaltación de la sensibilidad; Zinzendorf, uno de sus fundadores, acuñó una frase que lo dice todo: “Aquel que intente comprender a Dios con su intelecto se volverá ateo”. Por otra parte, en su libro *Empirismo y subjetividad*, Deleuze (2002) nos recuerda que Hume trata de sustituir una psicología del espíritu por una psicología de las afecciones del espíritu, las cuales son esencialmente lo pasional y lo social, debilitando de esta forma aquella idea dominante según la cual el universo y el hombre eran totalidades racionales. Para el caso de Kant, sus tesis sobre la autonomía moral y la autodeterminación —que son formuladas desde la Razón— terminaron siendo apropiadas en términos individualistas y libertarios por Schiller, Fichte y el joven Goethe. En Montesquieu, su estudio de las costumbres y las leyes de diversos pueblos y su interpretación de la nación como cultura, les permitió a los románticos entender que lo universal pasa por lo particular, y que por tanto, “era hora de olvidar las pretensiones universales y de reconocer que todos los juicios son relativos: a una época, a un lugar, a un contexto” (Todorov, 2003, p. 435).

³ Puede traducirse como “Tempestad y Empuje” o “Turbulencia e Ímpetu”. Por la década de 1760-70 un dramaturgo menorsísimo, Klinger, escribió una obra con este nombre, el cual fue retomado, quizás más por su sonoridad, por el joven Goethe, Schiller y Lenz para llamar así su movimiento y en cuyo nombre se publicaron obras fundacionales del romanticismo alemán como el famoso *Werther* o *Los Bandidos*, en donde se plantean tesis tales como el amor como propósito fundamental de la vida —probablemente influenciados por La Nueva Eloísa de Rousseau—, “el elemento demoníaco”, la originalidad y el genio, la resistencia y oposición por fuera de la ley, la desobediencia y el triunfo de la intemperancia mental y la capacidad de afirmarse en una personalidad fuerte y decidida, al punto de que se pueda elegir el suicidio como una solución.

tránsito, la toma de conciencia de una vocación marcada por el signo, más o menos utopista, de la emancipación personal y nacional (De Paz, 1992).

Los responsables de ese tránsito hacia la emancipación personal fueron los llamados románticos universales o románticos de Jena. En 1789, por iniciativa de Goethe, Schiller consigue una cátedra en Jena. Al principio, Goethe y Schiller no comparten amistad, los dos poetas son demasiado diferentes; el joven Schiller aún está en la etapa del *Sturm und Drang* y Goethe ya la ha superado. Cinco años después, el 13 de junio de 1794, Schiller invita a Goethe a Jena para proponerle una colaboración en el periódico literario *Horen*. En este periódico escribirá la gran pléyade de científicos, poetas y filósofos románticos que conformarán el, por ellos denominado, Romanticismo Universal: Herder, Hölderlin, Wilhelm y Alexander von Humboldt, Fichte, Schelling, el joven Hegel y, por supuesto, Goethe. En 1795, Novalis y Friedrich Hölderlin asisten a las clases de filosofía de Fichte. Un año después, en 1796, el teórico literario, filósofo y poeta August Wilhelm Schlegel se traslada a Jena para trabajar junto a Schiller en *Horen*. Jena se convertirá en el centro del primer movimiento romántico. Se forma alrededor de August Wilhelm Schlegel y su hermano Friedrich Schlegel un círculo de amigos al que pertenecían Novalis, J.G. Fichte, F.W.J. Schelling, Ludwig Tieck, Clemens Brentano, Johann Wilhelm Ritter y el científico noruego Henrik Steffens. En el círculo del Romanticismo también participaron mujeres como Dorothea Veit, Sophie Mereau y Caroline Schlegel quienes fueron muy importantes y siempre gozaron de absoluta libertad para expresar sus opiniones. A partir de 1798 los hermanos Schlegel publican *Athenäum*, que se va a convertir en el portavoz y difusor de la estética y la filosofía idealista alemana.

Uno de los aspectos al que más se le dio relevancia por parte de los románticos de Jena fue el del mito, cuya forma de entenderse, dicho sea de paso, va a prevalecer en el imaginario juvenil de nuestros días. En efecto, cuando A. Schlegel afirma que la fantasía es puro instinto, un impulso espontáneo que por ser tal, es auténtico, y como la autenticidad es la condición de algo que se tiene por verdadero, por lo tanto, todo mito es verdadero, transformando mediante este proceder silogístico —y para algunos sofisticado— la realidad o materia que representa el mito, en una racionalidad alternativa y consistente; al fin y al cabo, los mitos no son ni verdaderos ni falsos (Lynch, 2007). Esta forma de entender el mito, de transformar el mito en ficción o la ficción en mito —por ejemplo, la ola de suicidios que generó el *Werther*, o la vinculación a guerras independentistas que promovieron los poemas de Byron— y sobre todo de asociarlo con la autenticidad, la espontaneidad y la verdad, es una idea que prevalecerá en los jóvenes y las jóvenes del siglo XX, principalmente en el proceso de construcción de mitos de estrellas de cine, del rock o de la misma literatura como James Dean, Janis Joplin, Jimmy Hendrix, Dylan Thomas, y entre nosotros, Andrés Caicedo y Gonzalo Arango.

Los románticos desenfrenados

En alguna ocasión Schlegel dijo —lo cual ha sido aceptado por la mayoría de quienes han investigado y teorizado sobre el romanticismo— que los tres factores que más influenciaron el movimiento romántico en su totalidad fueron, en orden de prioridad, la teoría del conocimiento de Fichte, la revolución francesa y la novela de Goethe *Wilhelm Meister*. La doctrina fichteana admite el hecho de que el yo, “el sujeto”, o como él lo denomina, “la particularidad de mí mismo”, es algo que puede analizarse empíricamente y con los métodos de la ciencia. Pero hay un “Yo” del que somos concientes, ya no mediante actos cognitivos, sino, simplemente, cuando somos conmovidos por algo. Esta conmoción que nos produce la realidad y a la cual le queremos imponer nuestra personalidad, esa lucha entre lo que deseamos y lo que somos, es lo que Fichte llamó el *Anstoss*, “el impacto”, que consideraba como la categoría fundamental de la experiencia. A partir de esto, Fichte desarrolla una visión de la subjetividad que habría de dominar la imaginación de los románticos —y que prevalece perfectamente vigente en nuestros jóvenes contemporáneos— en la que, lo único valioso “es la exfoliación del yo particular, la actividad creativa, la imposición de sus formas sobre la materia, su penetración en otras cosas, su creación de valores y su consagración a éstos” (Berlin, 2000).

En su clásico estudio sobre el romanticismo alemán, que constituyó a la vez su tesis doctoral, Walter Benjamin (1995) destaca esta idea de la inmediatez del conocimiento, a través del concepto de reflexión en donde sólo en el momento en que se da la posibilidad del pensamiento, se produce la autoconciencia, y por tanto es un pensamiento inacabado, siempre abierto a nuevas inmediateces. “Si el romanticismo cimentó su teoría del conocimiento sobre el concepto de reflexión fue porque no sólo garantizaba la inmediatez del conocimiento sino también, en la misma medida, una peculiar infinitud de su proceso” (p. 45). Pero es a través de la *imitación*, el estilo o la manera como se da la relación del pensamiento consigo mismo, que el pensamiento se hace presente en la reflexión. “El espíritu romántico parece fantasear complacientemente sobre sí mismo”, cita Benjamin a Schlegel. Esa reflexión permanente sobre sí mismo es, sobre todo, “el estilo del pensamiento en el que los primeros románticos expresan, bien que no de un modo arbitrario, sino por necesidad, sus más profundos puntos de vista” (Benjamin, 1995, p. 41).

Ahora bien, es probable que nadie discuta que uno de los factores más importantes para el surgimiento —avasallante, impetuoso y desordenador— del romanticismo político, haya sido la revolución francesa. La asimilación romántica de los principios de la revolución francesa —la paz, la armonía, la fraternidad, la libertad universal, la igualdad—, de los que nadie dudaba que habían perdido su rumbo, se dio en términos poéticos y estéticos⁴. En primer lugar, el fracaso de la Razón: las doctrinas de los enciclopedistas

⁴ Reflejados en el Hiperión de Hölderlin, The french revolution de Blake, Descriptive Sketches de Wordsworth, el Queen mab de Shelley, el Destiny of Nations de Coleridge y en muchos poemas de Byron.

que, se suponía, constituían el plan maestro para cambiar definitivamente la sociedad, no sólo resultaron inadecuadas sino contraproducentes —recuérdese el Gavroche de *Los Miserables* gritando: “*La culpa es de Voltaire. La culpa es de Rousseau*”—. Esta crítica a los límites de la razón —con la consiguiente revelación y descubrimiento de que había “algo”, más allá de nuestra voluntad: “naturaleza humana”, “fuerzas inconcientes”, “fuerzas productivas”, no importa el nombre que le pongamos a esta entidad, que nos impedía realizar el sueño de los enciclopedistas— condujo de inmediato a una exaltación de su contraparte: los sentimientos y la sensibilidad⁵. En segundo lugar, la revolución francesa estimuló en los románticos una poesía de la acción, una lírica de la guerra y la lucha, no en sentido homérico ni romano, sino con una profunda vocación individualista y redentora: ser héroes de sí mismos, pero sobre todo, asumir la vida como una obra de arte.

La novela de Goethe, *Wilhelm Meister*, tuvo un efecto profundo no sólo en los románticos alemanes, sino en sus compañeros de viaje allende las fronteras, desde Byron y Coleridge hasta Víctor Hugo y Stendhal. Generalmente se consideran dos las razones de esta influencia (Berlin, 2000): la primera, porque es el relato de un hombre que se forma a sí mismo a través del ejercicio de su voluntad y su empeño, de un proceso autodidacta perseverante y audaz para llegar a ser alguien, con su propio estilo y su estética idiosincrásica.⁶ La segunda, que tuvo impacto no sólo en los procedimientos técnicos narrativos ulteriores, sino también en la vida misma de los jóvenes y las jóvenes de la época (y que obviamente se sigue manteniendo en los jóvenes y las jóvenes contemporáneos), y es, las fuertes transiciones de tipos de narrativas que se hacen en la novela: de una descripción sobria, científica y académica —por ejemplo, la descripción de la temperatura del agua—, Goethe salta abruptamente, sin mediación de ningún tipo, a una descripción altamente poética y lírica, para volver sin ningún aviso, a una prosa rigurosa aunque melodiosa. Estas transiciones abruptas les parecieron a los románticos una excelente arma no sólo para hacer estallar las reglas vigentes del arte, sino para liberarlos de los comportamientos canónicos, las simetrías sociales y los patrones de comunicación instituidos.

¿Cómo se expresaron estos tres factores determinantes en el surgimiento del romanticismo en las artes y la política del siglo XIX, y, sobre todo, en la configuración de una nueva subjetividad encarnada en los jóvenes y en las jóvenes?

Existe cierta unanimidad (Taylor, 1996, Tollinchi, 1989, Argullol, 1999) en considerar la filosofía de la naturaleza de finales del siglo XVIII y comienzos del

⁵ Cabe anotar que ya en siglo XVII, Francis Bacon, apoyándose en Plinio, en su crítica a los modelos gnoseológicos medievales había propuesto que para explicar el verdadero conocimiento había que empezar por una investigación acerca de los sentidos y las emociones (Philipp Blom, 2007).

⁶ Es importante observar que dos de las más grandes obras fundantes del romanticismo, Emilio de Rousseau y Wilhelm Meister de Goethe, sean consideradas básicamente como obras pedagógicas, lo cual demuestra la profunda influencia que el romanticismo ha tenido no sólo en la educación y la pedagogía, sino en disciplinas subsidiarias de éstas como la psicología, la ética y la sociología.

XIX, como la causante de la gran conmoción que se produjo en el pensamiento y en la sensibilidad de la época, hasta el punto de que muchos y muchas tienen la tentación de identificarla con el romanticismo como tal (Taylor, 1996). Lo que sí es cierto es que el romanticismo, principalmente en sus expresiones filosóficas y políticas, bebió en las fuentes, a veces dulces y cristalinas y otras salaces y retrógradas, de la filosofía de la naturaleza. En efecto, el prestigio que progresivamente fueron adquiriendo las ciencias biológicas, dado en parte por el inconformismo con el mecanicismo y su separación radical entre lo orgánico y lo inorgánico, así como las aplicaciones de la electricidad al mundo orgánico —como los experimentos de Galvani, Volta y Mesmer—, pero sobre todo la disposición de estudiar al hombre como parte de la naturaleza —de lo cual ya había llamado la atención Buffon—, y el darle más importancia a la relación entre las especies que a la diferenciación entre ellas, como insistía Linneo; permitió entender que los cambios en una especie importan más que la unidad de la misma, es decir, que *el ser se explica por el devenir, y ya no el devenir por el ser*, sentándose de esta forma las bases para la teoría de la evolución. Esta “historización” de la naturaleza posibilitó que F. Schelling, el científico romántico por excelencia, proclamara su concepto de “*Anima Mundi*” a fines del siglo XVIII a través de la filosofía de la naturaleza, la cual entendió como

(...) una filosofía que afirmara más la unidad que la separación entre el espíritu y la naturaleza, que integrara lo finito con lo infinito, el sujeto con el objeto, los hechos con los valores, lo conciente con lo inconciente; una filosofía que acentuara la totalidad con la unidad de las potencialidades del hombre, que superara la oposición entre el mecanicismo y la finalidad (Tollinchi, 1989 Vol. 2).

Esta visión de la filosofía de la naturaleza de Schelling es ampliada por el antimecanicismo y antirracionalismo de Herder con su concepto de *fuerza*, sobre el cual se va a construir la concepción organicista y vitalista de las artes y la política que va a identificar y a dominar la subjetividad romántica hasta nuestros días. Aunque Herder nunca la definió explícitamente⁷, la fuerza es lo que posibilita el movimiento continuo de la naturaleza; a través de ella, se organiza un sistema dinámico de fuerzas que terminan proyectándose a las artes, a la política y a los fenómenos sociales. Es la fuerza la que posibilita el crecimiento y el desarrollo; sin ella, la naturaleza moriría, se autodestruiría.

Esta cosmovisión será retomada por Goethe en su batalla contra el tratamiento analítico y matematización de la física, y contra la reducción y desvirtualización de los fenómenos naturales en un simple sistema de

⁷ “Todavía no he conocido una filosofía que pueda explicar qué es la fuerza... lo que la filosofía hace es apuntar, ordenar, aclarar, en cuanto presupone siempre la fuerza”, dice Herder en *Ideas para una Filosofía de la Historia de la Humanidad* (Tollinchi, 1989, vol. 2).

abstracciones tal y como lo proponían Linneo y Newton⁸. De esta forma, la clave de la concepción goethiana de la ciencia implica superar el dualismo cartesiano entre el conocimiento (o el espíritu) y la naturaleza, y lo logra dándole un valor eminentemente activo a la naturaleza; por esta razón se requiere

(...) una visión global de la naturaleza en vez de la investigación regional que propugna la ciencia, un modo de síntesis del mundo visible que no resulte en perjuicio del contenido particular de ese mundo. Y esto resulta posible sólo mediante algún tipo de conciencia de la vida del universo, y no a través de la abstracción o la cuantificación típicas de la ciencia mecánica y atomista (Tollinchi, 1989, p. 427, vol. 2).

La preocupación fundamental de la filosofía de la naturaleza es entonces el sujeto respecto al mundo y la subjetividad que se despliega en la manera de experimentar nuestra vida y nuestros deseos en sintonía con la naturaleza. “Sintonizar con la naturaleza es experimentar esos deseos como algo rico, pleno y significativo: es responder al torrente de vida que fluye en la naturaleza. En realidad es cuestión de tener ciertos *sentimientos*, además de aspirar a ciertas cosas o hacerlas”, nos dice Taylor en *Las fuentes del yo* en su clásico capítulo 21 dedicado al romanticismo, y acertadamente titulado *El giro expresivista*. Los sentimientos, entonces, constituyen la expresión de la fuerza de la naturaleza; sus manifestaciones y expresiones son la evidencia fáctica de que somos naturaleza, y a través de ellos, la naturaleza realiza su potencial. Esa energía interior, como Herder llamaba a los sentimientos, es la encarnación humana de la fuerza de la naturaleza, y conlleva una teleología que lucha por realizarse externamente, por articularse a algo; necesariamente presupone un yo, un sujeto, un agente de esa fuerza con intenciones, capaz a su vez de articularse a sí mismo, es decir, capaz de individuarse.

Este expresivismo a través de los sentimientos constituyó la base para una nueva individuación y una nueva subjetividad. En efecto, el tránsito de una estética de la mimesis (es decir, de imitar la naturaleza) a una estética de la expresión (es decir, de la creación, la diferencia y la originalidad) conlleva no sólo la noción de la diferencia individual, sino también el discernimiento de cómo queremos vivir y expresarnos. Taylor (1996, p. 396) lo dice de una manera que parece que no estuviera hablando de un problema filosófico y estético de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, sino de las expresiones juveniles contemporáneas:

Las diferencias no son simples variaciones sin importancia dentro de una misma naturaleza humana básica; ni tampoco las diferencias morales

⁸ Es conocido el rechazo de los románticos más radicales a Newton: “¡Malditas sean las matemáticas!”, gritan John Keats y Charles Lamb en su famoso brindis tabernario contra Newton, al que acusan de haber destruido la poesía del arco iris.

entre individuos buenos o malos. Implican más bien que cada uno de nosotros tiene un camino original que debe transitar; imponen a cada uno de nosotros la obligación de vivir de acuerdo con nuestra originalidad.

Nadie puede poner en duda que esta idea de la individuación expresivista constituye una de las piedras angulares de la cultura moderna, la cual se manifiesta no sólo entre individuos —y con mayor agudeza en los jóvenes y las jóvenes— sino para formular la noción de cultura o "identidad" nacional. Ahora bien, esta idea de cómo el individuo se configura y se formula a través de sus diversas formas de expresión, provocó una nueva comprensión del arte y la política. Tradicionalmente el arte se había entendido como mimesis, como imitación de la realidad. Al darse el paso al arte como expresión, se entiende que a través de nuestras posibilidades expresivas, de nuestra originalidad y estilo propio, *se realiza y se completa lo que somos como seres humanos*; el artista o la artista, como creador o creadora, se convierte en el depositario del torrente de vida que está en la naturaleza y recrea de nuevo el universo, lo transfigura, lo resignifica. Hölderlin lo expresa con un alegre inmanentismo naturalista: "(...) y el Espíritu de la naturaleza, el que viene de las lejanías, / el dios, se nos muestra de nuevo, pausadamente entre nubes doradas".

Y dado que para los románticos la música constituye el arte de las artes, el arte por excelencia, la más dionisiaca de todas las artes, sus posibilidades expresivas se ensanchan hasta el infinito:

Tan alta es su jerarquía que se siente la necesidad de que las otras artes la imiten como si ella tuviera la primacía técnica. Las artes plásticas deberán hacerse música (Schiller). La música y la poesía son una misma cosa (Novalis). La pintura es música figurativa (Novalis). (Tollinchi, 1989, p. 380, vol. 1).

Para los románticos, la música posibilita el acceso a estratos de la conciencia que las otras artes —principalmente la poesía— no logran. La música —para Wackenroder, el gran musicólogo romántico, para E.T. A. Hoffmann, poeta y músico, para Rousseau, ante todo musicólogo⁹— nos descubre tal y como somos y nos transporta a un mundo nuevo más allá de las palabras y las imágenes porque en el fondo proviene del mundo suprasensible, y por eso nos pone "en un abandono total del alma a este irresistible torrente de afectividad" (Wackenroder). Pero si la música nos lleva a las regiones más oscuras y misteriosas del alma y de la realidad, en la música de Beethoven se nos mueven las palancas del miedo y del terror, de la alegría y la nostalgia, del dolor y la locura. Beethoven, en efecto, es la mayor expresión del romanticismo musical,

⁹ En su Diccionario musical (1764) Rousseau presenta así al genio musical: "Comunica ideas en forma de sentimiento por medio del acento. Y, al darle expresión a las pasiones, las despierta en lo profundo del corazón... Puede expresar ardientemente la escarcha y el hielo; aun, al presentar los horrores de la muerte, mantiene en su alma aquel sentido de la vida que nunca le abandona y se lo comunica a los corazones que son capaces de sentirlo".

es el primer músico en el que su obra refleja claramente su personalidad, es la encarnación del genio incomprendido, del artista solo contra el mundo (soledad acentuada por su sordera), del creador en un mundo de filisteos, abocado a la tragedia del genio rechazado, un típico héroe byroniano.

La consolidación de la individuación expresivista en las artes —sobre todo en literatura, música y pintura— va a tener un impacto profundo y de larga duración en la esfera ética y política que va a prevalecer hasta nuestros jóvenes posmodernos. El giro expresivista del romanticismo político, en efecto, se manifestó en tantas tendencias ideológicas y asumió tal diversidad de rasgos doctrinarios, que no es para nada injusto ni exagerado que Carl Schmitt (2000) considere que la principal característica del romanticismo político sea el *ocasionalismo*¹⁰. Partiendo del aforismo de Novalis: “Todas las casualidades de nuestra vida son materiales con los que podemos hacer lo que queramos, todo es el primer eslabón de una cadena infinita”, y en donde la relación con el Estado debe tener ante todo un fundamento emotivo, los hechos políticos no son considerados por los románticos —principalmente por Schelling y Schlegel, sus principales “teóricos”— objetivamente en sus relaciones históricas, jurídicas o sociales, sino que son objeto de un interés estético-emotivo en el que el yo convierte el acontecimiento público en una “ocasión”, en un “comienzo” o en una “incitación” para expresar su subjetividad.¹¹

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que las manifestaciones del romanticismo político varían no solo para cada periodo y según cada una de las historiografías nacionales, sino que cada historiografía nacional pone, además, especial énfasis en determinadas definiciones y contenidos que pueden luego hacerse pasar fácilmente como diferencias en la realidad social. Por tanto, las principales tendencias o rasgos que adoptó el romanticismo político deben entenderse en cada contexto nacional con su historiografía particular. Entre las tendencias más importantes se pueden destacar las siguientes: el conservadurismo, el liberalismo, el nacionalismo y el socialismo utópico (Tollinchi, 1989, p. 931, vol. 2).

La afiliación al conservadurismo (principalmente en Alemania) surgió de la sensación de fracaso generalizada en toda Europa de la revolución francesa a comienzos del siglo XIX: el terror jacobino, las amenazas a la libre expresión artística, pero sobre todo, la exaltación del individuo a través de la reivindicación de la poesía, la imaginación y los estratos inconcientes de la razón, llevaron a pensadores y artistas románticos como Edmund Burke,

¹⁰ Schmitt (2000) encuentra los orígenes del ocasionalismo retomado por el romanticismo político en las tesis de Géraud de Cordemoy, pero principalmente en Malebranche. En una clara oposición a la noción de causa —sobre todo a la de que la verdadera causa es divina, tan en boga en la época, y se podría agregar que en cualquier época— Malebranche considera que hay causas ocasionales, y que muchas cosas de las que suceden en el mundo, son en realidad ocasionales.

¹¹ Las comillas son las mismas que utiliza Schmitt (2000) cuando está citando a Schlegel o a Schelling para subrayar su ironía y profundo rechazo al romanticismo político, lo cual en nuestro caso es completamente lo opuesto, es decir para exaltar, y sobre todo, para establecer sus vasos comunicantes y la prolongación en el tiempo de estas actitudes políticas con los jóvenes y las jóvenes contemporáneos.

Benjamin Constant, Carlyle, Víctor Hugo o Kleist, a posiciones monarquistas, e incluso, a llegar a pensar, como alternativa, la restauración del Sacro Imperio Romano. Por su parte, el romanticismo político francés encabezado por Chateaubriand, impulsado por la caída de Napoleón, promovió la restauración del Estado, la iglesia y la tradición, a la vez que exhortaba a la desconfianza en el pueblo y al retorno de los Borbones. En Inglaterra, Carlyle denostaba abiertamente de la revolución y sus ideales, y defendía con vehemencia la vida heroica y los caudillos, los cuales debían constituirse en una guía moral de su pueblo.

Las guerras independentistas (principalmente la norteamericana, la griega y las latinoamericanas) y la lucha contra Napoleón —ya fuera porque se resintiera contra su tiranía o porque se le considerara portador de la libertad— fueron los principales factores que contribuyeron al desarrollo del nacionalismo y el liberalismo, a los cuales los románticos se suscribieron sin ambages¹². Después de la batalla de Waterloo, en efecto, el nacionalismo se asoció a la causa liberal y constitucionalista, pero dado que con el tiempo se fue perdiendo el culto a la libertad, muchos jóvenes y muchas jóvenes, herederos del impulso emancipatorio e individualista aprendido en los poemas de Byron y Shelley, o en las novelas de Víctor Hugo o Gerard de Nerval, derivaron hacia el ocultismo, el misticismo o el socialismo utópico. Esta diáspora hacia diversas posiciones éticas, políticas o culturales, será un común denominador de los jóvenes y las jóvenes del siglo XX y comienzos del XXI.

IV. Lo joven hoy: entre Goethe y Sex Pistols

Quizás el mayor efecto de larga duración —y que evidentemente aún pervive— que tuvo el Iluminismo sobre la modernidad, ha sido la primacía de la razón abstracta hipotético-deductiva sobre la razón sensible, vivencial y experiencial. No obstante, como se ha tratado de demostrar, fue el romanticismo como movimiento estético-filosófico, el primero en criticar y oponerse a este reduccionismo de la razón y en proponer líneas de fuga y alternativas gnoseológicas, no sólo a nuestras posibilidades cognoscitivas y reflexivas, sino también, y quizás principalmente, a otras formas de subjetivación más allá de las puramente instituidas y aceptadas por la sociedad. El romanticismo produjo pues, desde una estética emancipadora e individualista y una ontología subjetivista y situada, uno de los más grandes giros epistemológicos en la historia social de las ideas. Resulta por tanto muy interesante ver cómo de unos años para acá, apoyados más en tesis de Nietzsche y Spinoza, se esté

¹² “La simpatía de Byron y Shelley por todos los pueblos oprimidos y por los rebeldes, la participación en la causa de los carbonari, la presencia de Byron en Grecia y su participación activa en la sublevación, todo ello contribuyó a rodear la conspiración y la gesta revolucionaria de un halo de exotismo y de especial fascinación, sino que también contribuyó a realzar el prestigio de las sublevaciones de tipo nacionalista, amén del prestigio del artista que asumía una posición más responsable dentro de la política internacional” (Tollinchi, 1989, p. 964).

invocando la restitución de la razón sensible y de un ethos fundamentado en las emociones y la experiencia vivencial (Maffesoli, 1997).

Este giro epistemológico promovido por el romanticismo, y plasmado en la individuación expresivista, ha alcanzado sus mayores niveles de realización —y en algunos casos de exacerbación— en las culturas juveniles contemporáneas. En efecto, es evidente que los códigos que permiten descifrar los “mapas de significado” propuestos por Stuart Hall (1976), que las subculturas de la gente joven levantan de la vida social para volverla clasificable, inteligible y significativa, siguen conservando las coordenadas básicas propuestas por el romanticismo; o si no, ¿cómo se explica la estética decididamente irreverente y terminal del punk británico, de las canciones de David Bowie, de la vanguardia literaria y el cine underground de los años cincuenta que fueron determinantes para la configuración ulterior de las culturas juveniles, sin la incorporación a sus letras, a sus actitudes y sus cosmovisiones, de las obras de Rimbaud, William Borroughs, Byron, Lautréamont o Huysmans, todos románticos o herederos del romanticismo y todos venerados por estos movimientos artísticos y sociales?; ¿acaso el surgimiento de la llamada estética nihilista con sus obsesiones características: una sexualidad polimórfica, un individualismo obsesivo, un sentimiento fragmentado del yo, una necesidad compulsiva por tener un estilo propio, no fue llevar hasta sus últimas consecuencias —repito: en algunos casos hasta la exacerbación— los ideales románticos de libertad, autorrealización e individuación? (Hebdige, 2004); ¿acaso el punk, el reggae, el rock, la balada (prolongación de los lied alemanes) no son más que la resistencia romántica —a veces beligerante y furiosa, a veces lastimera y quejumbrosa— a una vida fútil y banal que va languideciendo despiadadamente sin que nunca lleguemos a entender su verdadero significado?

Una de las banderas de la lucha estética y cultural del romanticismo que siguen levantando con gran ahínco los jóvenes y las jóvenes actuales es la reivindicación del estilo. Hemos visto cómo, tanto en las tesis de Fichte sobre la reflexión y el pensamiento creador como en las poéticas de Goethe, Byron y Hölderlin, el estilo constituye la principal vía, el medio por excelencia para expresar sus más profundos puntos de vista, “la particularidad de mí mismo” (Fichte), su más singular subjetividad. En la población joven, el estilo

(...) puede ser visto como un estado de producción constante, por ende, un proceso cultural, será el que provocará este desorden semántico, otorgando a estas subculturas su carácter políticamente subversivo, resistente, en contraposición a quienes hacían una lectura alienante de estas manifestaciones. Sin embargo, hay que señalar que estas expresiones subculturales no utilizan el estilo sólo para decir algo, sino también para hacer cosas y construir identidades que, aunque temporales y frágiles, les permiten ser parte de un mundo que les (sic) es constantemente negado (Zarzuri, 2005, p. 11).

El estilo, entonces, es ante todo una forma de rechazo, una manifestación simbólica de resistencia, una transgresión callada, un grito de oposición, la manifestación que refleja todos los contenidos, huellas y raíces de las principales subculturas juveniles. Hebdige (2004), quien le dedicó un libro completo al estilo para entender desde este concepto el surgimiento de las culturas juveniles, dice con profundo conocimiento de causa:

El estilo en la subcultura viene, pues, cargado de significación. Sus transformaciones van “contra natura”, interrumpiendo el proceso de “normalización”. Como tales, son gestos, movimientos hacia un discurso que ofenda a la “mayoría silenciosa”, que ponga en jaque el principio de unidad y cohesión, que contradiga el mito del consenso.

Otro de los aspectos que exaltó el romanticismo —en gran medida, derivado del estilo— fue la necesidad de poseer y exhibir objetos diferentes y diferenciadores que les permitiera mostrar su singularidad: una corbata multicolor, un chaleco color carmín, una otomana, un tubo de vaselina, una alfombra persa, una mascota estrambótica (como la langosta que paseaba Nerval atada a una fina cinta por las calles de París), algunas figuras eróticas o pornográficas traídas de Oriente, un dragón de barro con que identificarse; objetos en fin, con una poderosa función simbólica que le daban una singularidad a su poseedor y podían terminar convirtiéndose en una especie de estigma¹³, “en las pruebas de un exilio autoinfligido” (Hebdige). Esta relación con los objetos, propia de la individuación expresivista del romanticismo, se expresa en los jóvenes y las jóvenes de hoy a través de lo que se hace con el consumo. Lo importante es la manera como utilizan los productos, como los resignifican y los subvierten con nuevos usos, nuevos sentidos, otras funcionalidades. Las palabras de Michel de Certeau (2000) ratifican esta perspectiva romántica del uso de los objetos a través del consumo y se vuelven imprescindibles para su comprensión en la población joven: “el consumo constituye una manera de *pensar* investida en un modo de *obrar*. Un arte de combinar, indisociable de un arte de utilizar”. Esta capacidad de subvertir el uso de los objetos, estas “maneras de hacer” con los productos que ofrece el mercado, se expresa en todos los procesos de subjetivación de los jóvenes y las jóvenes y, en particular, de la subjetivación política.

Uno de los aspectos que más llama la atención de los partidos tanto de extrema izquierda como ultraderechistas, es su gran capacidad de convocatoria de la gente joven¹⁴. El ocasionalismo del que hablaba Schmitt para designar la

¹³ Evidentemente la mayoría de culturas juveniles es proclive a autoestigmatizarse, esto es, siguiendo a Goffman (2003), a exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien lo presenta, a autodesacreditarse y autoexcluirse, siempre con el objeto de hacerse visible, diferente, original, siempre queriendo hacerse héroe de sí mismo, siempre pretendiendo romantizar la vida.

¹⁴ Recuérdese el interés de Hitler en la formación permanente de las juventudes nazis o de Mussolini en las juventudes fascistas, o en las escuelas de pioneros en la URSS y en Cuba; y más cercano a nosotros, en la convicción profunda

principal característica del romanticismo político es, desde este punto de vista, perfectamente aplicable a los jóvenes y a las jóvenes de hoy. En efecto, el profundo relativismo político —un mundo sin líderes que seguir, sin héroes a quienes emular, sin ideales revolucionarios a los cuales acogerse, sin consignas que se puedan sentir como propias— en que se ven abocados los jóvenes y las jóvenes, los conduce inevitablemente a posiciones predominantemente emotivistas y pasionales no sólo ante al Estado y sus instituciones, sino en general, frente a toda la esfera pública. Ahora bien, es obvio que estas posiciones emotivistas no son generalizables a toda la población joven pero sí aplica, al menos, a los llamados jóvenes “alternativos” y a gran parte de los “incorporados”¹⁵, cuya posición emocional se expresa a través de la aquiescencia complaciente o la indiferencia irónica frente al establecimiento. De esta forma, los hechos o acontecimientos sociales que pueden precipitar una incitación o una “ocasión” para actuar y expresarse políticamente, se dan necesariamente desde la emoción producida por la indignación, la humillación o la violencia del otro, pero casi nunca desde una consideración de las relaciones jurídicas o históricas de ese hecho o acontecimiento social.

El emotivismo político de los jóvenes y las jóvenes se expresa entonces a través del ocasionalismo, retomando, en un espléndido ejemplo de pervivencia histórica que podría asumirse como transhistórico, el emotivismo filosófico y ético inmanente del romanticismo, en donde el yo, como agente moral, se disuelve al no poder establecer un juicio puesto que tal facultad implica criterios racionales de valoración y, como hemos visto, el romanticismo carece de tales criterios. Esto queda aún más claro, cuando entendemos que el emotivismo como teoría filosófica “(...) es la doctrina según la cual los juicios de valor, y más específicamente los juicios morales, no son *nada más* que expresiones de preferencias, expresiones de actitudes o sentimientos, en la medida en que éstos posean un carácter valorativo” (MacIntyre, 2001, p. 26). El emotivismo político, al igual que el emotivismo moral, pretende dar cuenta de *todos* los juicios de valor cualesquiera que sean, y por tanto, parte de la premisa de que *todo* desacuerdo político es interminable y todo acuerdo provisional. Dicha perspectiva resulta perfectamente coherente con la idea de política de Arendt (1997) basada en “la pluralidad de los hombres”, y con la concepción de lo político de Mouffe (2007) en donde el antagonismo es constitutivo de todas las sociedades humanas, pero sobre todo, con la convicción de que cualquier orden político surge como resultado de la articulación *temporal* de prácticas sociales que permanentemente se están renegociando entre sus actores sociales, en razón de que no se puede dejar de lado la dimensión

de que el adoctrinamiento religioso o ideológico debe hacerse desde edades tempranas que realizan muchas colectividad y sectas religiosas o insurrectas.

¹⁵ Seguimos aquí la clasificación “arbitraria” de los dos tipos de actores juveniles que propone Rosana Reguillo (2000) entre *alternativos* que no responden y se oponen a la cultura dominante, e *incorporados*, dada su pertenencia a las instituciones y prácticas sociales establecidas.

afectiva como motor fundamental de las luchas, pactos y negociaciones que se efectúen entre adversarios. Mouffe critica, en efecto, que la teoría política contemporánea se torna incapaz de reconocer el papel de las “pasiones” como fuerzas movilizadoras de la política¹⁶, y reconoce las emociones como la incitación primigenia de la participación en lo político.

Esta perspectiva emotivista de la política permite entender por qué los jóvenes y las jóvenes se han desplazado del sistema político formal instituido hacia escenarios en donde sea posible expresar dichas emociones y pasiones, ya no a través de unos preceptos o principios ideológicos adscritos a un partido o a una colectividad determinados, sino mediante manifestaciones predominantemente estéticas y artísticas en donde la música —el arte de las artes— es, sin lugar a dudas, el arte que sigue dominando sobre otras formas de expresión, de identidad o de resistencia y, como los románticos del siglo XIX, los jóvenes y las jóvenes de hoy siguen, como espectadores o actores¹⁷, viviendo y muriendo con los desafueros beethovenianos de cualquier banda de rock, y el sentido profundo de las letras de los poemas y los dramas de las novelas de un Byron, un Nerval o un Goethe.

¹⁶ Mouffe (2007) recurre al psicoanálisis freudiano para explicar la identificación que los miembros de una comunidad movilizan para asumirse como identidad colectiva, de tal forma que el “nosotros” se construye a partir de la inversión libidinal que conlleva hacer parte de un grupo elegido, con la consecuente exclusión y agresión de unos “otros” que no comparten los intereses del grupo del “nosotros”. En otras palabras, la libido erótica plasmada —sería mejor decir, catectizada— en el nosotros, se invierte como libido agresiva en los otros, creándose de esta forma las condiciones psicológicas para la enemistad y la discordia, es decir, para el antagonismo. Esta tesis sobre el origen afectivo de lo político es reforzada con la ayuda del concepto lacaniano de goce para mostrar cómo la identificación sociopolítica implica la realización de nuestras fantasías sociales, las cuales encuentran parcialmente su raíz en el goce que anima el deseo humano.

¹⁷ Sennett (2002) considera que la irrupción de la personalidad en el hombre público del siglo XIX lo dividió en dos: el actor y el espectador. Uno de los grandes responsables de esta división fue Paganini, el primer músico que se convirtió en héroe popular y en cuyos conciertos “todo el escenario estaba destinado a llamar la atención sobre su persona” (pag. 444). Paganini rompía hasta tres cuerdas de su violín convirtiéndose en el precursor de otros músicos que, al final de cada concierto, destroza sus instrumentos como Sex Pistols o The Who. Como ejemplo del actor que se vuelve espectador, Sennett considera que el hombre solitario que mira pasar la gente en los cafés de las pinturas de Degas, es una buena imagen del hombre que se ha ido de su último reducto privado, como lo es la familia, a buscar otro escenario para mirar y sentir de otra manera.

Lista de referencias

- Aguilera, O. (2003). Un modelo (transoceánico) para armar. Algunas hipótesis acerca del vínculo entre juventud y política. *Revista de estudios sobre juventud, Joven*, 7 (19), pp. 64-81.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Argullol, R. (1999). *El héroe y el único. El espíritu trágico del romanticismo*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1995). *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Barcelona: Península.
- Berlin, I. (2000). *Las raíces del romanticismo*. Madrid: Taurus.
- Blom, P. (2007). *Encyclopedie. El triunfo de la razón en tiempos irracionales*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. En: P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. México, D. F.: Grijalbo.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Feixa, C. (2002). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Gedisa.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 4 (2), pp. 21-45.
- De Paz, A. (1992). *La revolución romántica*. Madrid: Tecnos.
- Deleuze, G. (2002). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (2003). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (1976). *Subculture, Culture and Class*. En: S. Hall et al. (comps.), *Resistance Through Rituals*. New York: Hutchinson.
- Hebdige, D. (2004). *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona: Paidós.
- Heller, A. (1991). Los movimientos culturales como vehículo de cambio. En: F. Viviescas & F. Giraldo. *Colombia el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Lynch, E. (2007). *Filosofía y/o literatura. Identidad y/o diferencia*. Buenos Aires: FCE.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Margulis, M. (1996). La construcción social de la condición de juventud. En: “Viviendo a toda”. Bogotá: Diuc, Universidad Central.
- Martín Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: “Viviendo a toda”. Bogotá: Diuc, Universidad Central.
- Monsivais, C. (1996). *Joven-es*. *Revista de Estudios de la Juventud*, 1, México, pp. 8-10.
- Mouffe, Ch. (2007). *Sobre lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Muñoz, G. (2007). *Apuntes del seminario Doctoral: Jóvenes en la encrucijada*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Perea, C. M. (2008). *¿Qué nos une?* Medellín: La Carreta Editores.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del*

- desencanto. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Schmitt, C. (2000). *Romanticismo político*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sennett, R. (2002). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Taylor, Ch. (1996). *Las fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (2003). *Nosotros y los otros*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Tollinchi, E. (1989). *Romanticismo y modernidad*. Volumen I y II. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Zarzuri, R. (2005). *Culturas juveniles y ciencias sociales: itinerarios interpretativos transdisciplinarios*. En: *Jóvenes: la diferencia como consigna*. Santiago de Chile: Centro de Estudios SocioCulturales CESC.

Referencia

Jairo Hernando Gómez Esteban, "El romanticismo como mito fundacional de lo joven", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 59-81.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latioam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 83-102, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud*

Sara Victoria Alvarado**

Directora del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales.

Jorge Eliécer Martínez Posada***

Docente investigador Universidad De la Salle.

Diego Alejandro Muñoz Gaviria****

Docente Investigador Universidad de San Buenaventura.

• **Resumen:** *Presentamos una aproximación a las teorías sociológicas contemporáneas desde la temática de las juventudes, a partir de algunos conceptos desde los cuales las ciencias sociales, y la sociología de manera específica, han entendido las dinámicas juveniles. En este artículo resaltamos la esencia problemática y compleja del concepto de juventud, hecho que evidencia su necesario abordaje desde una perspectiva transdisciplinaria que permita delimitar las especificidades de lo juvenil, y con ello una mejor comprensión de sus mundos de vida, que no conlleven necesariamente la adopción de miradas panópticas como únicas formas de abordaje. Se estudian las dinámicas juveniles entre la proscripción social y la anticipación moral, y las formas de comprensión del sujeto joven, desde el adultocentrismo (considerado como la hegemonía de la interpretación del mundo desde la postura del sujeto adulto/masculino/occidental), el tiempo panóptico (como alusión a la intención de las sociedades del control y autocontrol, de poder vigilar los cursos vitales de los sujetos, operando para ello desde la particularización de momentos en sus vidas, tendiente a la atomización del “espacio-tiempo vital” en relación con el mundo social) y su condición de*

* Este es un artículo de reflexión producto de la investigación “La escuela como escenario de socialización Política: Actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país, participantes en el programa nacional “Jóvenes constructores de paz” Financiado por COLCIENCIAS, Código 1235-11-17686. El equipo es interdisciplinario, compuesto por: investigadores e investigadoras principales: Germán Muñoz, Patricia Botero, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina; coinvestigadores y coinvestigadoras: Julián Loaiza, Martha Gutiérrez, Marta Cardona, Juliana Torres, Diego Muñoz y Jorge Martínez. Esta investigación fue presentada entre la Universidad de Manizales, El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales y la Universidad Central. Fecha de inicio: marzo de 2005. Fecha de finalización: marzo de 2008.

** Doctora en Educación, Universidad de Nova CINDE. Correo electrónico: doctoradocinde@umanizales.edu.co

*** Candidato a Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud CINDE- U. Manizales. Doctorando en Filosofía Programa Historia de la subjetividad U. Barcelona, Magister en Desarrollo educativo y Social. CINDE- UPN. Lic en filosofía USB Correo electrónico: jmartinezp2@gmail.com

**** Sociólogo de la Universidad de San Buenaventura (USB) Medellín, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magister en Psicología, y aspirante al título de Doctor en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE Correo electrónico: diegomudante@hotmail.com

cronotopo, es decir, de su capacidad constructora de espacios vitales.

Palabras Clave: Jóvenes, adultocentrismo, tiempo panóptico, cronotopo.

Contextualização teórica ao assunto das juventudes: uma visão a partir das ciências sociais para a juventude

• **Resumo:** *Apresentamos uma aproximação às teorias sociológicas contemporâneas desde a temática das juventudes, desde alguns conceitos a partir dos quais as ciências sociais e a sociologia, de maneira específica, têm compreendido as dinâmicas juvenis. Neste artigo ressaltamos a essência problemática e complexa do conceito de juventude, fato que evidencia a aproximação necessária desde uma perspectiva transdisciplinar que permita delimitar as especificidades juvenis e, conseqüentemente, uma melhor compreensão dos seus mundos de vida, e que não necessariamente conduzam a uma adoção de olhadas panópticas como as únicas formas de aproximação.*

Estudam-se as dinâmicas juvenis entre a proscrição e a antecipação moral, como também as formas de compreensão do sujeito jovem, desde o adultocentrismo (considerado como a hegemonia da interpretação do mundo desde a postura do sujeito adulto/masculino/ocidental); o tempo panoptico (como alusão à intenção das sociedades de controle e autocontrole, de poder vigiar os cursos vitais dos sujeitos, visando à atomização do “espaço-tempo vital com relação ao mundo social) e sua condição de cronotopo, isto é, sua capacidade construtora de espaços vitais.

Palavras chave: jovens, adultocentrismo, tempo panóptico, cronotopo.

Theoretical contextualization on youths: a view from the social sciences to youth

• **Abstract:** *We present an approach to contemporary sociological theories from the theme of youth groups, from the perspective of some concepts from which social sciences and sociology have understood, in a very specific way, the youth dynamics. This paper highlights the questions and complex essence of the concept of youth, a fact that evidences its necessary approach from a transdisciplinary perspective in order to define juvenile specificities and, accordingly, to result in a better comprehension of their lifestyles, which do not necessarily adopt panoptic views as the unique approaching methods. It examines the juvenile dynamic social proscription, anticipation morality as well as the ways to understand the young subject from adult centrism (considered as the hegemony in the interpretation of the world from the adult/ male/western subject), the panoptic time (as an allusion to the attempt of control and self-control societies to monitor the vital subject's vital processes, based upon the particularization of moments in their lives, leading to the fragmentation of 'critical space-time' with reference to the social world) and its chronotope status, that is, the construction ability for living spaces.*

Keywords: Youths, Adult centrism, panoptic time, chronotope.

-1. Lo juvenil: diálogo de discursos. -2. Las dinámicas juveniles: entre la proscripción social y la anticipación moral. -3. Del adultocentrismo y el tiempo panóptico. -4. El cronotopo y la generación. -5. Colorario. -Lista de referencias.

Primera versión recibida marzo 26 de 2008; versión final aceptada diciembre 3 de 2008 (Eds.)

*“Dime ¿acaso no todo tiempo futuro será mucho mejor?
¿Quién manipula las esperanzas en beneficio propio? Y
prohibido la prestidigitación con ilusión forastera a las
fuerzas que nos rodean, no les ofrezco resistencia ¿cuántos
millones de años formaron estos latidos en los que estamos?
¿Cuál es el punto en que coinciden lo increíble y lo exacto?
La experiencia es la evidencia y las cuestiones mi fortaleza,
lo cotidiano ya no es real, o eso al menos quisiera...”*

Héroes del Silencio

Con la intención de realizar un acercamiento comprensivo a la luz de las teorías sociológicas contemporáneas¹ al tema de las juventudes, procedemos en este escrito a tematizar algunos supuestos conceptuales desde los cuales las ciencias sociales —en sentido amplio— y la sociología —en sentido restringido— pueden contribuir al entendimiento de las dinámicas existenciales juveniles. Es de resaltar que asumimos el presente trabajo como una contribución para el debate; por ende pretendemos encarnar una postura más al interior o en el contexto de la discusión sobre el complejo tema de los jóvenes y las jóvenes, que como toda mirada ha de ser puesta en cuestión con el ánimo de enriquecer el campo conceptual en el cual se encuentra.

Para iniciar esta disquisición, es conveniente resaltar lo dicho acerca de la esencia problemática y conflictiva de este asunto, razón que motiva y moviliza hacia la consecución de puntos de vista y documentos de trabajo que permitan su conversión académica, es decir, su ubicación en el ámbito de la discusión y el relativismo de discursos reflexivos y comprensivos de las ciencias sociales, entre ellos la sociología de la juventud².

Los supuestos teóricos desde los cuales pretendemos configurar el referente conceptual de una sociología de la juventud, giran en torno a los siguientes ítems:

¹ Entre ellas la sociología de la juventud, del cambio social, del conflicto, del control social y de la vida cotidiana.

² La sociología de la juventud puede entenderse como el campo sociológico encargado de preguntarse por la producción de subjetividades y sociabilidades en el contexto de la condición cultural juvenil. Al respecto ver (Manheim, 1961, pp. 48-55).

- La tematización de lo juvenil implica un diálogo de discursos entre perspectivas teóricas de las ciencias sociales, a saber: la antropología de la juventud, la sociología de la juventud, la psicología, la pedagogía, la historia de la juventud, entre otras.
- Las dinámicas juveniles se comprenden desde la perspectiva de la sociología de la juventud a través de la dialéctica existente entre la proscripción social y la anticipación moral, entendida esta última como la agencia humana que en prospectiva intenta subvertir el estado de cosas existente. Los conceptos de adultocentrismo y el tiempo panóptico permiten comprender la lógica intervencionista del mundo adulto en la configuración de los mundos de la vida juveniles.
- Uno de los puntos centrales para la comprensión del espacio vital de los jóvenes y de las jóvenes es su condición de cronotopos, y con ello cierta relativización del abordaje generacional.

Veamos a continuación en qué podrían consistir dichos supuestos.

1. Lo juvenil: diálogo de discursos

El adentrarse en una posible aclaración de la categoría social joven y sus correlatos *juventud*, *juvenil* y *juvenilización*, implica la puesta en marcha de dos condiciones epistemológicas que dan el matiz de relativo a toda construcción científica que se pretenda certera y exacta; éstas son el polimorfismo discursivo y la necesaria contextualización temporal y espacial de los discursos y los fenómenos estudiados.

Acerca del polimorfismo discursivo, se puede decir que, lejos de los sueños utópicos de los cientistas positivistas de la escuela de Viena, que defendían la idea de la consecución de discursos que nombraban con plena certeza y exactitud los fenómenos objeto de estudio, las construcciones conceptuales o los corpus teóricos son simples intentos de acercamiento, queriéndose resaltar con ello, de un lado, la incapacidad de aprehender en su totalidad los fenómenos, y de otro, la complementariedad y/o confrontación entre diferentes tradiciones discursivas.

Así, para el caso del sujeto joven, y lo que se quiere nombrar con ello socialmente, se presenta de manera sugestiva un aparente consenso que procura saltar o dejar de lado la esencia problemática del concepto.

Sobre la contextualización temporal y espacial de los discursos y los fenómenos estudiados, emerge una postura crítica sobre las pretensiones universalistas, legaliformes y ahistóricas, que han querido postular diferentes construcciones científicas y sociales como verdades reveladas portadoras de saberes incuestionables. Ahora bien, esta postura crítica conlleva (en la tematización de lo juvenil) su comprensión como un concepto lleno de contenido dentro de un contexto histórico y sociocultural, y por ende la condición de ser joven, como una simbolización cultural con variaciones fundamentales en el tiempo.

Si se reconoce que el colectivo joven —y por ende lo juvenil— comporta un diálogo de discursos, y que éstos obedecen a condiciones espacio/temporales específicas, es pertinente proponer una posible ruta temática que reflexione acerca de los imaginarios simbólicos producidos y productores de percepciones y auto percepciones de lo juvenil, y por ende una recuperación de la historicidad de dicho concepto.

De esta forma se puede empezar dicha ruta afirmando que la gente joven, entendida en un sentido amplio, trasciende la mera ubicación psico-evolutiva en un determinado rango de edades, para incluirse en la dimensión de ciertas formas o estilos de vida. Al respecto algunos autores escriben:

“La juventud es la intermediación de la relación familia-educación-trabajo”, relativizando así la edad en la que se pertenece a ellas, por cuanto dicha interacción genera una “etapa de la vida dedicada a la preparación para el ejercicio de los roles ocupacionales y familiares adultos” (González & Caicedo, 1995)“. “El concepto juventud deberá, entonces, ser entendido en un sentido amplio y dinámico, pero no por ello ambiguo: joven es todo aquel o toda aquella a quien la sociedad en la cual vive considera como tal, pero también quien vive como tal, en tanto que posee un imaginario juvenil, es decir, un conjunto de creencias —más o menos cambiantes— que le permiten asignarle sentido al mundo, partiendo de los “datos” básicos de la cultura occidental contemporánea: la existencia de un entorno urbano como marco de referencia (o, al menos, como marco de proyección), una cierta fidelidad a los medios de comunicación de masas, una determinada regularidad de las prácticas sociales, de los usos del lenguaje y de los rituales no-verbales fundamentales. La juventud es, al mismo tiempo, un programa y un resultado que nace y se dirige a la cultura” (Alba, 1997, p. 101).

Desde esta perspectiva simbólica, en cuanto significación de lo juvenil como representación social e individual, hace sus aportes temáticos una de las corrientes sociológicas contemporáneas: el Interaccionismo Simbólico. Este enfoque teórico/metodológico propone una sociología de la cotidianidad juvenil y de las manifestaciones identitarias (self / otro generalizado) creadas y creadoras de ésta, y para ello sugiere las siguientes líneas de indagación:

1. La interpretación de las construcciones simbólicas o “símbolos significantes” que permiten resignificar intersubjetivamente el mundo convencional ofrecido a los jóvenes, y las deconstrucciones y reconstrucciones emergentes de las dinámicas colectivas juveniles.
2. La configuración de nuevas formas de sociabilidad (por ejemplo las tribus urbanas: metaleros, punkeros, raperos), acordes con la dromología o ámbito y rapidez de los cambios de la era tecnológica y mediática de la cual hacen parte los jóvenes y las jóvenes.
3. La comprensión de los procesos de identificación e integración

juveniles, y su religación simbólica desde los imaginarios socioculturales (institución - culto) que su condición humana suscita.

Estas rutas de indagación se podrían entonces acercar a las diferentes manifestaciones identitarias juveniles, preguntándose por las cotidianidades construidas socialmente, por el entramado de significaciones que les dan sentido y por las religaciones societales emergentes.

La pregunta (desde este enfoque) por las dinámicas colectivas juveniles ayuda a la construcción de instrumentos y herramientas heurísticas que acerquen a la comprensión de los mundos de vida juveniles y a los “consumos culturales” que les mediatizan: la música, los vestidos, la alimentación, las redes sociales, los espacios de interacción, la semiótica corporal, las simbolizaciones construidas (por ejemplo el parlache³), los desencantamientos y encantamientos producidos, los etiquetamientos que hacen y les hacen, entre otros.

Dichos ‘mundos de la vida’ juveniles, han sido tematizados por la postura culturalista de la sociología de la juventud, como “culturas juveniles”⁴, significadas de la siguiente manera:

“En un sentido amplio, las culturas juveniles hacen referencia a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes y de las jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, define la aparición de “microsociedades juveniles”, con grados significativos de autonomía respecto de las “instituciones adultas”, que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la segunda guerra mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico” (Feixa, 1999, p. 84).

En el acercamiento a las diferentes culturas juveniles, se presenta una categoría procedente de la antropología urbana que intenta dar cuenta de sus dinámicas colectivas: la tribu urbana, categoría propuesta por Maffesoli (1990).

Sobre “tribus urbanas” se tiene lo siguiente (Maffesoli, 1990, pp. 23-32):

1. Es un conjunto de reglas específicas que diferencian al colectivo joven del resto de la sociedad, confirmando su imagen parcial o global, con diferentes niveles de implicación personal.

³ El parlache es un registro teórico de formaciones discursivas propias de grupos juveniles en la ciudad de Medellín. Este nombre deviene del término “parce” con el cual se designa al “compinche” o al “amigo” en las calles de Medellín.

⁴ El concepto de cultura juvenil fue introducido por primera vez por el sociólogo Parsons en 1942; luego fue desarrollado por la escuela de Birmingham con un fuerte acento de la cultura juvenil en cuanto emergencia de una nueva clase social, asociada a formas posconvencionales de los mundos del trabajo y del ocio. (Serrano, J. F. Ni lo mismo ni lo otro: la singularidad de lo juvenil. En: Revista Nómadas, No. 16 [Abril de 2002], p. 13-14).

2. Funcionan como una pequeña mitología en donde sus miembros pueden construir con relativa claridad una imagen, un esquema de actitudes y/o comportamientos que les permita salir del anonimato con un sentido de la identidad reafirmado y reforzado.
3. En una tribu tienen lugar juegos de representaciones que le están vedados a un individuo normal. Cuantitativamente, pertenecer a una tribu es una opción minoritaria en la realidad urbana, pero se hace llamativo, porque es literalmente excesivo, ya que quiere, programáticamente, excederse, superar las limitaciones, es decir, las reglas de la sociedad dominante y uniformadora.
4. Mediante la tribalización se reafirma la contradictoria operación de una identidad que quiere escapar de la uniformidad y no duda en vestir un uniforme. Se trata, por lo visto, de “impertinentes” símbolos de pertenencia, un juego entre máscaras y esencias.
5. Todas las “tribus urbanas” inventariadas constituyen un factor potencial de desorden y agitación social, ya que su propio acto de nacimiento representa simbólicamente “desenterrar el hacha de guerra” contra la sociedad adulta de la que, de alguna forma, no se quiere formar parte.
6. El *look* más extremado y menos convencional revela una actitud (y una necesidad) autoexpresiva más intensa de lo habitual, y en consecuencia también más activa, pudiendo manifestarse de forma agresiva y violenta.
7. La relación de pertenencia del individuo al grupo es intensa, globalizadora, y aporta un sentimiento existencial; todas sus maniobras y actuaciones parecen estar dirigidas y justificadas en función de esa pertenencia. Se asiste entonces a un evidente proceso de desresponsabilización personal de las acciones.
8. Cuando se intenta aclarar en qué canales y con qué modalidades se expresan esas actitudes vitalistas y agresivas, resulta evidente que música y espectáculo deportivo constituyen los canales y las fuentes de inspiración más frecuentes, seguramente por su potencial de agregación masiva y de intensidad emocional.
9. Sintomáticamente, las actitudes más violentas se acompañan de una “imagen de marca” fácil de reconocer, un uniforme ceremonial, una especie de instrumento simbólico para quien quiere distinguirse por sus actos y su atuendo. A diferencia de las pandillas juveniles tradicionales, en las que el hecho delictivo —o la gamberrada— tendía a ocultarse, en esas tribus la violencia no se disimula; al contrario, se manifiesta y se muestra con orgullo, con satisfacción, y como sistema de provocación.

En conclusión, este primer ítem resalta la esencia problemática y compleja del concepto de juventud, hecho que evidencia su necesario abordaje desde una perspectiva transdisciplinaria que permita delimitar las especificidades de lo juvenil y con ello una mejor comprensión de sus mundos de vida, que

no conlleven necesariamente la adopción de miradas panópticas como únicas formas de abordarle.

2. Las dinámicas juveniles: entre la proscripción social y la anticipación moral

En la búsqueda de trascender las especulaciones de cierta sociología espontánea, configurada a la luz de algunas credulidades, creencias o sugerencias de los diferentes actores sociales, se terminan proponiendo en un sentido amplio formas de abordaje o estudio de “las mentalidades sociales”, y en un sentido restringido las “mentalidades sociales sobre lo juvenil”, las cuales ponen en tela de juicio los supuestos consensos sobre los cuales descansan las formas de percibir, interpretar y actuar en relación con el “Mundo de los jóvenes y de las jóvenes”. Así, la emergencia de modelos comprensivos de lo social, desde la contextualización —descripción microsociológica— y la crítica —teorización macrosociológica—, complejizan el abordaje de lo social al hacer perceptible la multidimensionalidad de la condición humana. Baratta plantea al respecto que “la sociología jurídico-penal muestra que el progreso de todo sector específico de la sociología está ligado al desarrollo de instrumentos de indagación particulares y a una oportuna delimitación de los objetos específicos de la indagación, pero también, al mismo tiempo, al desarrollo de un modelo crítico de interpretación macrosociológica de toda la estructura económica” (Baratta, 1998, p. 20).

Los desarrollos teóricos e investigativos obtenidos por la microsociología en las voces del interaccionismo simbólico, la fenomenología, la etnometodología, entre otros, permiten comprender los sentidos dados a las construcciones sociales de las múltiples realidades o cotidianidades. Las sociologías de la vida cotidiana se erigen como herramientas e instrumentos heurísticos que operan como puntas de lanza en la develación de los trasfondos y significaciones de las acciones sociales. Para el caso específico de la sociología jurídico-penal, esta perspectiva ha ayudado a la configuración del “labelling aproach” o enfoque de la reacción social, basado en la construcción social y significación del etiquetamiento, como una estrategia simbólica de defensa social (por ejemplo: la desviación), preguntándose: “¿quién es definido como desviado?, ¿qué efecto acarrea esta definición para el individuo?, ¿en qué condiciones este individuo puede llegar a ser objeto de una definición?, ¿quién define a quién?” (Baratta, 1998, p. 87).

Esta postura encarna profundas rupturas con los enfoques positivistas de la etiología criminal, que argumentan la tesis según la cual la desviación tiene su asidero en condiciones individuales de ciertos sujetos que poseen determinadas características biológicas y psicológicas (Pavarini, 1983), y que por tanto son susceptibles de ser corregidos desde las representaciones colectivas y los poderes sociales emanados de las creencias en la “defensa social”. En efecto, esta perspectiva correccionista cae en la reificación de las estructuras discursivas que ubican los órdenes sociales existentes como esencias ahistóricas previas al

acto humano, y por ende como marcos del 'saber/poder' sobre el 'representar/hacer' social; en este aspecto reposa la ruptura paradigmática hecha por el enfoque del etiquetamiento, pues este último resignifica el correccionismo y la defensa social en el marco hermenéutico comprensivo que contextualiza las formaciones discursivas y los encantamientos que evocan.

De otro lado, la macrosociología, referida en este escrito principalmente a los aportes de la teoría clásica sociológica (en las voces de Durkheim, Weber & Merton, 1965), a los desarrollos de la teoría crítica (Marcuse, 1986, Horkheimer & Adorno, 1987, Habermas, 1988 y Beck, 1996) y a las consideraciones de los teóricos del conflicto (Dahrendorf, 2006, Coser, 1970, entre otros), posibilita aproximaciones teóricas que en su "universalidad" permiten emitir juicios críticos acerca de los datos hallados en una situación interactiva o contexto determinado. En el caso específico de la sociología jurídico-penal, el abordaje macrosociológico da el perfil a la "nueva criminología" o "criminología crítica", dando el salto cualitativo de la aproximación pragmática a la utilización de perspectivas macro, que integran teoría y práctica, para la interpretación crítica de los llamados fenómenos de desviación (Baratta, 1998, p. 14).

A partir de la integración de la microsociología y la macrosociología en la sociología jurídico-penal, denominada como "criminología crítica", queda abierto el campo de estudio de las relaciones funcionales entre los fenómenos estudiados en determinados contextos, con la estructura socioeconómica global de la cual hacen parte.

Ahora bien, desde el enfoque integrativo propuesto, a continuación daremos paso a un primer acercamiento a las dinámicas colectivas juveniles estigmatizadas o etiquetadas como conductas desviadas y a la consecuente reacción social devenida de ésta (proscripción social). Para esto se trabajará desde las posiciones de los sociólogos Merton (1965) y Dahrendorf (2006).

La visión macrosociológica propuesta desde Durkheim (1985) y Merton (1965), permite acercamientos teóricos entre aspectos psicosociales cotidianos y las estructuras y funciones del sistema social al cual pertenecen; así, la consideración funcional de la anomia permite la incursión investigativa en aspectos como la regulación social, la anticipación moral (posconvencionalidad) y la superación del dualismo individuo/sociedad. Para este enfoque, "el delito forma parte, en cuanto elemento funcional, de la fisiología y no de la patología de la vida social" (Baratta, 1998, p. 57), y por ello, mediante los fenómenos de reacción o disidencia social, hace comprensiva la estabilidad y el mantenimiento de cierto sentimiento colectivo. Esta discusión es profundizada por Lewis Coser bajo las categorías de "cambio de sistema y cambio dentro del sistema".

Es importante destacar en Durkheim (1985) las relaciones establecidas entre las conciencias / representaciones colectivas y las objetivaciones o concreciones de la dinámica social: organizaciones, estructuras de acogida, agrupaciones sociales, acciones sociales, entre otras, desde las cuales se tornan verdad existente los sentimientos colectivos.

La anomia, en cuanto no-acogimiento de ciertas representaciones colectivas

y búsqueda de resignificaciones, da paso a la autoalteración de los mundos de vida en lo micro y a la redefinición de los órdenes de vida en lo macro, es decir, posibilita la transformación y la renovación social. Las personas jóvenes y sus dinámicas, bien podrían estar actuando como “agentes reguladores de la vida social”, al descentrar imaginarios y deconstruir ciertas sugerencias propias del orden social existente: la creencia en la sociedad del trabajo y su promesa del pleno empleo, la fe en el desarrollo científico, el respeto por el poder político, el acogimiento de las estrategias de socialización y reproducción cultural existentes, entre otras; aunque sin abandonar estructuras de significación devenidas del consumo.

Estas consideraciones conducen al planteamiento de la desviación como eje dinamizador de lo social (parte de la dinámica social), y por lo tanto, posible reguladora y anticipadora de nuevos órdenes y realidades sociales. La desviación podría conducir cierta reconstrucción y deconstrucción continua de las representaciones colectivas y sus concreciones históricas, erosionando la eficacia simbólica del mundo contemporáneo en cuanto animadora del actuar social.

La trilogía ‘representación/sugestión/actuación’, en cuanto profecía de autorrealización, encuentra fisuras en el momento de la reproducción cultural, tal como lo expone Merton (1965), al existir la incongruencia entre los fines culturalmente reconocidos como válidos (representaciones culturales) y los medios socialmente contruidos y significados como legítimos para su consecución. La desviación hace su aparición en cuanto intento reformista de actualización de fines/medios y cambio de fines culturales.

El imaginario sociocultural sugiere ubicando unidimensionalmente ciertos fines como únicos y válidos; se sigue la construcción sistémica de medios institucionales coherentes con éstos, que propicien la satisfacción de dichas sugerencias o encantamientos. Para Merton (1965), el sistema social no alcanza a abarcar la totalidad de las demandas suscitadas por los actores encantados por los fines culturales reproducidos y socializados, dando con ello cabida, por una parte, a las dinámicas sociales subculturales (reformistas) que proponen nuevos medios para la satisfacción de los fines existentes, desde un cambio dentro del sistema, en cuanto a lo social; y de otra parte, a las dinámicas sociales contraculturales (de cambio) que no se limitan a pelear por la satisfacción de las necesidades devenidas de los fines culturales existentes, sino que proponen nuevos fines y con ello cambios de sistema en lo social y cultural.

Si desde Merton (1965) se puede entender la anomia “como aquella crisis de la estructura cultural que se verifica especialmente cuando existe una fuerte discrepancia entre normas y fines culturales, por una parte, y las posibilidades estructuradas socialmente de actuar en conformidad a aquellos, por la otra” (Baratta, 1998, p. 61), entonces ciertas manifestaciones identitarias juveniles permiten un encuadre con esta postura, al desenvolverse en cierto “neohedonismo” que se rige por un afán en la búsqueda de satisfacción con base en los fines globalizados por los medios de comunicación masivos, consumos

la mayoría de las veces insostenibles para buena parte de los estratos sociales (cosa más que evidente en los países del sur). Las posturas de innovación, apatía y rebelión de algunas dinámicas colectivas juveniles, parecen demarcar la búsqueda de medios alternativos para la concreción de los idearios propios de los jóvenes, idearios resignificados a partir de lo socialmente disponible.

Esta postura sociológica permite el robustecimiento de la diada: marginalidad-violencia, y su intensificación en los grupos poblacionales juveniles. Según Canestrari y Battacchi, reforzando lo anteriormente dicho,

(...) la anomia se presenta cuando el obrar según las normas no se considere ya, en la cultura de una sociedad, como una meta social (la virtud no es reconocida), y las metas sociales se definen en tal forma que el lograrlas con medios lícitos es irrelevante (además de que, con frecuencia, es menos eficiente), pese a que la autoridad de los agentes educativos (los padres, la escuela, la iglesia, el Estado) siga manteniendo como meta social la conducta conforme con las normas, y como metas sociales sólo las que se pueden perseguir, y se persiguen con medios lícitos (Bertolini, 1971, p. 1.382).

Las dinámicas juveniles estarían desde estos estudios signadas por una propensión a entrar en conflicto con las “estructuras adultas”, depositarias de la normatividad y la estabilidad social.

Dicha propensión es registrada o significada desde la lógica del etiquetamiento, el cual se relaciona con la teoría estructural funcionalista al develar las implicaciones simbólicas de las estructuras culturales sobre las estructuras sociales, y al ver la resonancia en lo social de las formas simbólicas que motivan ciertas diferenciaciones y dominaciones. Así, la invisibilidad y la proscripción del mundo de la vida juvenil se agencian desde los siguientes etiquetamientos:

- Delinquentes: en tanto subculturas marginales que en aras de la consecución de los fines culturales de la sociedad del consumo, atentan contra el orden social, entendido como una concreción de ciertos medios para la satisfacción de las necesidades. Esta tensión se ve intensificada dada la actuación de corte irreverente de los jóvenes y de las jóvenes, siendo (hipotéticamente) los grupos de jóvenes de sectores marginales los más propensos a las dinámicas de oposición, confrontación y delincuencia, y quienes por ende entran a ser significados como “delinquentes latentes”.
- Contestatarios: rebeldías o disidencias a las representaciones colectivas y los fines culturales que comportan, y búsqueda de nuevos escenarios o resignificaciones del mundo convencional, ofrecido a partir de lo contracultural.
- Consumidores: “Neohedonistas” devenidos del mercado y del consumo, críticos del productivismo, pero idólatras del mediatismo, considerados como “sujetos aligerados”.

Es válido anotar las falencias interpretativas del modelo Mertoniano para la comprensión de la desviación social; entre ellas, su no acercamiento a los fenómenos delictivos de “cuello blanco” (Bertolin, 1971, p. 65.) Lo importante para esta propuesta es su valoración de las promesas incumplidas socialmente, como un detonante de conflictos y cambios sociales.

De otro lado, autores como Sutherland, Tappan, Reckless y Smith, van a proponer la idea de la “transmisión cultural conflictiva”, como la socialización de “valores antisociales” propios de los grupos a los que pertenecen algunos jóvenes y algunas jóvenes, los cuales se encuentran ubicados en “áreas delictivas” de la ciudad. (Bertolin, 1971, p. 1.382)

Desde esta perspectiva y siguiendo a Bertolini (1971), “se podría así afirmar que el concepto de subcultura delictiva hace parte de una integración de los esfuerzos efectuados para evidenciar las fuentes de presión que pueden llevar a una desviación, con los efectuados para analizar ciertas estructuras sociales, a las que se carga en cuenta la reglamentación de la selección y de la evolución de las varias soluciones desviadas y delincuenciales”(Bertolin, 1971, p. 1.382).

En complemento de lo anterior, los desarrollos teóricos de la sociología urbana —los modelos explicativos devenidos de la escuela de Chicago, como la ecología humana y la sociometría (Park & Burgess, 1967)—, han permitido la emergencia de herramientas demográficas y de morfología social, como los censos y los diagnósticos socioeconómicos, desde los cuales se pueden ubicar ciertas “zonas de riesgo social”, construyéndose así categorías como: cordones de miseria, zonas marginales, sectores subnormales, periferias, comunas, etc. A partir de estos estudios, se viene considerando la existencia de una lógica relacional y correlacional entre las variables: situación socioeconómica y conflicto social.

La amalgama explicativa configurada, gira en torno a la fusión entre investigaciones sociológicas de corte estadístico, que evidencian particulares campos del fenómeno, y cierta interpretación sociocultural (Bertolin, 1971.) Dicha fusión aporta al estudio de “lo juvenil: entre la proscripción social y la anticipación moral”, en la medida en que da cierta visión ambiental o contextual de los fenómenos juveniles y su conflictividad. Es de aclarar que dicha conflictividad, desde este enfoque, queda reducida al ámbito de la violencia y la marginalidad, situación que imposibilita una comprensión más global de este hecho social y que por ende requiere de abordajes más heurísticos.

La propuesta macro de la sociología del conflicto, según Ralf Dahrendorf, podría proporcionar modelos para la comprensión de la relación existente entre las `manifestaciones identitarias juveniles / etiquetamientos sociales (fruto de la concepción del interaccionismo simbólico)’ y las `anticipaciones morales / incongruencias fines y medios socioculturales (esto propio del estructural-funcionalismo)

Para Dahrendorf, los procesos de plasmación de lo social y cultural, distan mucho de las idealidades utópicas de los mismos; reconoce con esto, la

existencia en lo real/cotidiano del conflicto, en cuanto disputa de realización, es decir, intento continuo por modificar lo existente desde la búsqueda de las promesas incumplidas o su rotundo desprecio. En esta teoría, el orden social se edifica en las arenas movedizas de las diferentes tensiones sociales que nunca desaparecen; por ello permite “entender el cambio y el conflicto no ya como desviación de un sistema “normal” y equilibrado, sino como características normales y universales de toda sociedad” (Baratta, 1998. p. 126).

En este autor se encuentra la reivindicación del conflicto como connaturalidad de la condición humana, dando como aporte la trilogía cambio/conflicto/dominio, para la comprensión de la desviación social. Según este enfoque sociológico para el estudio del conflicto, la integración social basada en consensos universales, es una reificación que opera como sofisma, y por lo tanto se torna incomprensible la dinámica social existente; y en este aspecto ayuda a la complementación o complejización de la propuesta estructural funcionalista, al relativizar el *deber ser* surgido del consensualismo.

Desde esta perspectiva, las relaciones de dominio son los detonantes de la conflictividad social que suscitan el cambio, y por lo tanto la desviación puede ser entendida como un rechazo y un enfrentamiento a los representantes y a las formas del poder existente. Lo juvenil, en cuanto permanente mutación en función de la inestabilidad de las estructuras en las que se produce, lleva en su basamento la conflictividad o continua ruptura con lo ofrecido socialmente o impuesto desde el “poder adulto”.

La sensibilidad polimorfa y polisémica juvenil es reclamada desde las inestabilidades representadas, como modas y tendencias que agencian cambios permanentes a la organización social, vaciando continuamente de sentido algunas de las representaciones modernas de integración social. El poder emanado de las construcciones identitarias modernas como el Estado-nación, los partidos políticos, y los lugares de residencia, es rechazado por las identificaciones transnacionales y topoligamas juveniles, “identidades con temporalidades menos ‘largas’, más precarias, dotadas de una plasticidad que les permite amalgamar ingredientes que provienen de mundos culturales bien diversos. Atravesadas, por tanto, por discontinuidades, por no-contemporaneidades, en las que conviven gestos atávicos, residuos modernistas, innovaciones y rupturas radicales” (González & Caicedo, 1995).

La conflictividad inherente a toda formación social, permite, como lo expone Dahrendorf, la actualización social, la búsqueda continua de nuevas relaciones fines/medios y con ello emergencias de manifestaciones identitarias discontinuas. Lo juvenil es entendido como espacio vital en el cual se evidencian estos fenómenos sociales, donde la inestabilidad de sus estructuras permite anticipaciones morales o nuevos reflejos de poder social; por ejemplo, las formas gregarias juveniles o tribus urbanas, comparten el desprecio a lo ofrecido socialmente, pero reproducen formas de poder como el autoritarismo, la xenofobia, la iconografía (banderas, imágenes, tipos de música) y la diferenciación.

Dado lo anterior, valdría la pena preguntarse por la emergencia de cierto

proyecto de juvenilización agenciado desde las dimensiones de lo corporal, lo político, lo estético, lo ambiental, lo religioso, lo recreativo, lo jurídico, entre otras. Dicho proyecto se mimetiza en lo social como algo propio de lo “juvenil”, aunque no siempre parta de allí, caso, por ejemplo, el del “uniforme” que adquiere la gente joven para sentirse “diferente” frente a otros grupos “uniformados”, o cuando dicho proyecto es agenciado por discursos del “poder adulto”.

Para terminar, es necesario plantear la importancia (para el estudio de los fenómenos de desviación social y anticipación moral, principalmente de las dinámicas colectivas juveniles) de los aportes microsociológicos del interaccionismo simbólico para la comprensión, por una parte, de los procesos de etiquetamiento en cuanto ‘integración / diferenciación’ de lo subcultural y lo contracultural, como discordia o conflictividad entre grupos que ya no se encuentran integrados ni protegidos dentro del conjunto del cuerpo social; y por otra parte, de la trilogía ‘conflicto/cambio/dominio’, en cuanto relativización de los contenidos culturales “consensuales” y acercamiento a la comprensión del orden nacido del caos (anticipación moral - estructura disipativa)⁵.

3. Del adultocentrismo y el tiempo panóptico

Cuando en la vida cotidiana se enuncia la idea de responsabilidad juvenil, y en su desarrollo se termina perfilando al sujeto adulto (llámese padre o persona encargada) como el depositario de la regulación de la actuación del sujeto joven, entonces allí emerge lo que la sociología de la juventud ha denominado como adultocentrismo y tiempo panóptico (Serrano, 2002 , p. 10-25).

El adultocentrismo, considerado como la hegemonía de la interpretación del mundo desde la postura del sujeto adulto/ masculino/ occidental, opera, de un lado, como un dispositivo de control social que estable las mismas relaciones de dominio centro–periferia, y que permite la ilusión de un modelo evolutivo en el desarrollo psicológico de los sujetos, en donde la juventud aparece como un tránsito a la adultez y por tanto un sujeto que “está siendo” sin “ser”, y de otro, como una moratoria social en la cual el sujeto es desresponsabilizado y ubicado en el escenario del ocio “privilegiado” o en la condición del “no futuro”.

Este dispositivo, el adultocentrismo, ubica igualmente al sujeto adulto en la condición de lo estático o punto de llegada, que puede fomentar dos actitudes psicosociales: cuando el sujeto joven es visto desde los ojos del riesgo, el vértigo, el “plus vital”, éste termina convertido mediante el proceso de juvenilización en un símbolo del consumo, de la diversión; y cuando dicho sujeto joven es interpretado como minoría de edad y/o dependencia, es visto como un ciudadano o ciudadana de segunda mano. En los dos casos se dejan

⁵ En el artículo titulado “las culturas juveniles: un campo de análisis cultural”, escrito por el profesor Orlando Pulido Chaves, se plantea la interpretación de las culturas juveniles como estructuras culturales disipativas, postura cercana a la teoría de la física del caos propuesta por Ilya Prigogine. Ver: Pulido O. Las culturas juveniles: un campo de análisis cultural. En: Universitas Humanística. XXIV (42), 1995.

ver ciertas tecnologías de normalización, que bien sea desde la óptica del consumo o del poder, terminan por significar “la juventud como una tecnología desarrollada en la modernidad capitalista para fomentar mediante el control, sujetos de producción y consumo” (Serrano, 2002 , p.14).

El tiempo panóptico hace alusión a la intención de las sociedades disciplinares, tiempo en el que se busca el control y autocontrol para poder vigilar los cursos vitales de los sujetos, operando desde la particularización de momentos en sus vidas, tendiente a la atomización del ‘espacio–tiempo vital’ en relación con el mundo social. Sobre el modelo de la prisión que diseña Bentham (2003): el panóptico produce generalizaciones que constituyen la figura de la nueva tecnología política. Hay un descentramiento del poder y se hace funcionar de manera difusa, múltiple, polivalente en el cuerpo social entero. Se forma así la sociedad disciplinaria en la vigilancia. “La disciplina es un anti-desorden; y Foucault, a través del ejemplo del panopticon de Bentham, traza un diagrama preciso de su funcionamiento (...) la regla de la detención, del marcaje y de la exclusión, propia del modelo de la lepra, en el cual lo importante es diferenciar al leproso y marginado en una comunidad separada cuya estructura interna no es útil controlar; se ha sustituido la regla de la reticulación propia del modelo de la peste. Se pasa de la lógica de los conjuntos separados a la lógica de un espacio estructurado con coordenadas cartesianas. No se trata ya de trazar una frontera, sino de controlar en permanencia toda la extensión espacial y toda la población desplegada en ese espacio, y vigilarlos en todos sus puntos, de forma continuada y total, o selectiva e intermitente. Todos deben saber que un ojo invisible les observa virtualmente en permanencia, es decir, que en cualquier momento se puede reconstruir la secuencia filmica de la actuación pasada del sujeto, gracias a la serie de coordenadas identificatorias en las cuales está prendido todo individuo” (Ibáñez, 1983, pp. 106-107).

Se procede a emplear el tiempo disciplinariamente y se toma el modelo de los conventos, de su rítmica. El dispositivo disciplinario que se utiliza implica la vigilancia total del espacio en el que los menores movimientos son controlados, en el que se produce el análisis y la distribución, donde la jerarquía, vigilancia, inspección, escritura, son los elementos del gobierno omnipresente. Se produce la “normalización”, que es una forma de adscripción a un cuerpo social homogéneo, donde se obliga a la homogeneidad. La plena luz y la vigilancia permanente caracterizan la nueva forma de castigar, la visibilidad es una trampa —se es visto, pero no se ve; hay información, pero comunicación no—. Saberse vigilado garantiza el funcionamiento del poder. En la prisión se es visto sin ver jamás y desde la torre central se ve todo sin ser visto (Foucault, 1976, p. 311).

Esta compartimentación pensada estratégicamente como estandarización o formas de ordenamiento simbólico que den pie a una eficaz y eficiente vigilancia y castigo, termina siendo afectada por ciertas consecuencias perversas, que en el caso de lo juvenil resultan de la distribución del poder simbólico que se esconde detrás del ser joven. Así, cuando en el orden jurídico se piensa en la tríada ‘vigilancia/defensa/castigo’ del sujeto joven, lo que se dinamiza

en el contexto amplio del entramado social, es la posibilidad de configurar contrapoderes y rutas de escape desde la condición juvenil; en otras palabras, la posibilidad de delinquir y efectuar acciones criminales amparándose en la defensa de su condición juvenil.

Esta distribución del poder simbólico paradójicamente termina por vulnerar aun más al sujeto joven, pues lo hace mercancía o recurso valioso desde los ojos adultocéntricos, para la ejecución de diferentes tipos de acciones bélicas, delictivas o criminales.

4. El cronotopo y la generación

Otra de las formas de comprensión del sujeto joven, es su condición de cronotopo⁶, es decir, su capacidad constructora de espacios vitales. Con Bajtin (1981) sabemos perfectamente que espacio y tiempo no existen separadamente; que no hay espacio sin tiempo, ni tiempo sin espacio. La noción de cronotopo es mucho más que un término feliz: es un concepto que se resiste a ser pensado, y que insiste en ser vivido, vivenciado, experimentado. El sujeto joven entendido como un cronotopo, comporta las siguientes características: Posicionamiento del sujeto, Configuración de espacios sociales y Movilización en el tiempo. Veamos en términos generales en que consisten.

- Posicionamiento del sujeto: éste alude a la idea de la “instauración de coordenadas espaciotemporales en las biografías de los sujetos” (Serrano, 2002, p. 20); en otras palabras, de la configuración del ser joven, como un escenario intersubjetivo en el cual confluyen diferentes significaciones del espacio y del tiempo, las cuales permiten el dinamismo de la subjetividad de la persona joven.

El Posicionamiento es entonces la ubicación constructiva y performante de la condición juvenil, como una constante que implica la incertidumbre tanto de esta categoría social, como de su objetivación individual.

- Configuración de espacios sociales: esta característica implica la posibilidad de ver la urdimbre o entramado de relaciones sociales que permean lo juvenil, como un espacio o escenario social, con lo cual, el ser joven deja de ser sólo un actor, para integrarse al concepto de escenario.

La doble implicación juvenil de actor/ espacio, le da el matiz de actor red, miembro de diferentes redes y en sí mismo una red. Por ejemplo: el ser joven hace parte de redes como el consumo de hechos y objetos culturales: la música, la comida, la ropa, etc. De igual forma es en sí mismo una red,

⁶ Llamaremos cronotopo, asumiendo la mirada que desde la literatura se da (literalmente, tiempo-espacio) a la conexión intrínseca de las relaciones temporales y espaciales que se expresa artísticamente en la novela. Este término es empleado en matemáticas y fue introducido como parte de la Teoría de la Relatividad de Einstein [...] Lo que nos importa es el hecho de que expresa la inseparabilidad del tiempo y del espacio (el tiempo como cuarta dimensión del espacio). (Bajtin 1981, pp. 84-85).

integra aspectos de las empresas culturales, de las tradiciones, de los saberes expertos, etc. Así, el joven en cuanto configuración de espacios termina asumiéndose como un mosaico bizantino.

- Movilización en el tiempo: el sujeto joven se perfila como un trashumante e híbrido del tiempo. La trashumancia en el tiempo implica la movilización del sujeto por diferentes tradiciones y prospectivas, así su figura mosaica conlleva al paso por diferentes visiones del mundo. La hibridación en el tiempo consiste en el sincretismo de posturas temporales, de formas de ver el mundo, las cuales entran en diálogo para producir versiones emergentes, complejas y temporales de la “realidad social y subjetiva”.

El cronotopo podría ser entonces la mejor forma de nombrar al sujeto joven desde sus cualidades de posicionamiento, configuración y movilización.

En la interpretación de lo juvenil suele caracterizarse el joven homogéneamente, a la luz del concepto de generación. La generación opera entonces, como una medida estándar de un determinado grupo poblacional que coincide en términos de la cronología objetiva (tiempo de vida expresado en años), y que aparentemente comparten una cronología subjetiva (formas de interpretar el mundo); al respecto algunos sociólogos como Mannheim y Bourdieu, expresan su desacuerdo relativizando la posibilidad de reducir al cronotopo juvenil a la tendencia generacional.

El sociólogo Mannheim, propone para esta relativización el siguiente conjunto de categorías (Mannheim, 1961, pp: 48-55):

- La situación generacional: consiste en el hecho de estar expuesto a ciertos fenómenos socioculturales similares; en otras palabras, a la posibilidad de ser incidido por determinadas sugerencias de la época.
- Conjunto generacional: se refiere a los agentes que forman cierta unidad en una situación de generación concreta; son los sujetos que asumen tendencias o modas emergentes en el contexto de la producción y construcción cultural.
- Unidad generacional: es el grupo concreto que se apropia de manera reflexiva de la situación de generación; son los agrupamientos o neocomunitarismos (tribalización) configurados en la madeja de relaciones sociales constructoras y construidas en la producción cultural.

Desde estos aportes se puede plantear que la generación, como categoría de apoyo para la comprensión de lo juvenil, remite a la edad pero como una producción cultural, social e histórica. Así, la adscripción suscitada por una determinada generación (unidad, conjunto y situación), se perfila como un horizonte continuo que persevera en su intento de intensificar la identificación juvenil y con ello la emergencia colateral de diferentes conflictividades, tanto en sí misma, como con otras “generaciones”.

Finalmente, es importante destacar que las construcciones sociales adultocéntricas descansan en la idea del “ser joven” en cuanto autonomía, amarre y modo de narrarse y diferenciarse de otros, todo ello con consecuencias previstas como la regulación social, e imprevistas como la distribución del poder simbólico (subculturas y contraculturas).

5. Colorario

Una vez tematizados los aspectos que configuran el corpus teórico de este trabajo, acerca de las representaciones colectivas y la emergencia de imaginarios simbólicos sobre lo juvenil, podemos decir que en aras de tornar realidad existente el viejo sueño de la comprensión, es menester proponer como dinámica de investigación, procedimientos que permitan intersubjetivamente develar el sentido que los sujetos jóvenes le dan a sus acciones desde una perspectiva transdisciplinaria que asuma la esencia problémica y compleja del concepto de juventud, que evidencie un abordaje que permita delimitar las especificidades de lo juvenil y con ello una mejor comprensión de sus mundos de vida, que no conlleven necesariamente la adopción de miradas panópticas como únicas formas de abordarle; pues otras miradas hacen una distribución del poder simbólico que terminan por vulnerar al sujeto joven desde los ojos adultocéntricos.

Por lo tanto, el cronotopo podría ser una forma de nombrar al sujeto joven desde sus cualidades de posicionamiento, configuración y movilización, es decir, movilización en el tiempo en el que “el sujeto joven” se perfila como un trashumante e híbrido del tiempo. Decimos lo anterior con el fin de ubicar un punto de partida teórico-metodológico para la comprensión de los jóvenes y de las jóvenes, que propenda por el reconocimiento de las voces juveniles. De este ejercicio conceptual podemos extraer las siguientes reflexiones para el debate:

- Lo juvenil comporta una polisemia que sólo le hace posible aprehender a partir de ejercicios investigativos ideográficos.
- Pensar lo juvenil, es aventurarse en la reconstrucción de mundos de la vida con temporalidades y espacialidades diferentes a las ofrecidas por el mundo “adulto”.
- Las significaciones más recurrentes en los imaginarios simbólicos acerca de lo juvenil, se articulan a la proscripción / criminalización, o a su juvenilización / consumismo.
- La mirada institucional de lo juvenil parece seguir centrada en el referente panóptico y conservadurista.
- Las esferas que configuran el espacio vital de los jóvenes y de las jóvenes, pueden ser permeadas por elementos fácticos y virtuales.
- Los consumos culturales juveniles pueden trascender la mera o simple alienación.

- Las dinámicas juveniles podrían comportar posturas políticas de la vida o biopolíticas.
- La desobediencia civil juvenil puede ser una actitud performante o reconstructiva de lo social.
- La conflictividad juvenil puede ser comprendida una vez tematizados los anteriores aspectos.
- La transformación de los conflictos en lo juvenil, puede ser comprendida desde la perspectiva del cambio o la dinámica social.

Lista de referencias

- Alba, G. (1997). *La generación incógnita, un decálogo sobre los jóvenes de los 90*. Revista Universitas Humanística, 46, pp. 99-116.
- Baratta, A. (1998). *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. Barcelona: Siglo Veintiuno.
- Bajtin, M. (1981). "Forms of Time and of the Chronotope in the Novel. Notes towards a Historical Poetics", En: *The Dialogical Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Beck, U. (1996). *Teoría de La Sociedad del Riesgo*. En: B. Josexto (compilador). *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad*. Madrid: Anthropos.
- Bentham, J. (2003). *Un Fragmento sobre el Gobierno*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Bertolini, P. (1971). *Comportamiento desviado, inadaptación, delincuencia y criminalidad juvenil*. En: F. ALBERONI, Cuestiones de sociología. Barcelona: Herder.
- Coser, L. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dahrendorf, R. (2006). *Después de la Democracia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1970). *Los principios de 1789 y la sociología*. En: La Science social et l'action. Paris: Presses Universitaires de Frances. Traducción de Rodrigo Alzate, profesor del departamento de sociología de la Universidad Nacional de Colombia.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- González, G. & Caicedo, M. (1995). *La intervención social en las subculturas juveniles urbanas en Latinoamérica*. Ponencia presentada en el precongreso del V Congreso nacional de pedagogía Lasallista, Medellín.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México D. F.: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1988). *Ensayos políticos*. Barcelona: Ediciones Península.
- Horkheimer, M. & Theodor, A. (1987). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ibáñez, T. (1983). *Poder y libertad. Estudios sobre la naturaleza las modalidades y los mecanismos de las relaciones de poder*. Barcelona: Hora.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus. El caso del individualismo en la sociedad posmoderna*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Mannheim, K. (1961). *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Marcuse, H. (1986). *El final de la utopía*. Barcelona: Ariel.
- Merton, R. K. (1965). *Teoría y estructura sociales*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Park, R. & Burgess (1967). *The city*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pavarini, M. (1983). *Control y dominación: teorías criminológicas Burguesas y proyecto Hegemónico*. México, D. F.: Nueva Criminología.
- Pulido, O. (1995). *Las culturas juveniles: un campo de análisis cultural*. En: Universitas Humanística. XXIV (42), pp. 27-34.
- Serrano, J. F. (2002). *Ni lo mismo ni lo otro: la singularidad de lo juvenil*. Revista Nómadas, 16, pp. 10-27

Referencia

Sara Victoria Alvarado, Jorge Eliécer Martínez Posada y Diego Alejandro Muñoz Gaviria, "Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 83-102.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia*

María del Carmen Vergara Quintero**

Docente e investigadora del Grupo de Salud Pública de la Universidad Autónoma de Manizales, e investigadora del Observatorio de Juventud de Caldas.

• **Resumen:** *Con el presente trabajo, he querido aportar algunas bases que ayuden a encontrar un hilo conductor entre la formulación de las políticas y las necesidades e intereses de la población juvenil, a quienes a diario vemos, desde nuestro palco de adultos, como personas en riesgo, con una alta vulnerabilidad hacia la presencia de enfermedades de transmisión sexual, embarazos de adolescentes, consumo de sustancias psicoactivas y una cercanía pavorosa con la violencia. Y es desde esta visión desde donde se formulan las políticas.*

En este sentido, he decidido abordar el problema a través de las representaciones sociales de los jóvenes y las jóvenes en relación con la salud, para encontrar propuestas que ayuden a generar un mayor impacto en la salud de la población juvenil de Manizales. La inquietud que genera esta investigación parte del convencimiento de que es necesario escuchar la voz de los jóvenes y de las jóvenes para tener una visión integral de sus problemas y sus demandas de atención.

Los resultados más relevantes de la investigación permiten comprender que las repre-sentaciones de los jóvenes y de las jóvenes frente a la salud parten de una visión amplia de ver el mundo; definen la salud como un estado de equilibrio entre lo mental, lo material, lo espiritual, lo emocional y lo moral, con proyección a lo social. El trabajo es una de las ac-tividades consideradas por ellos y ellas como saludables y, al mismo tiempo, uno de los re-quisitos para lograr la salud, dado que genera libertad y autonomía. La salud tiene que ver con la violencia, con los derechos humanos y con la paz.

Palabras clave: Salud, juventud, representaciones sociales.

* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada *Representaciones sociales en salud que orientan la experiencia de vida de algunos grupos de jóvenes de la ciudad de Manizales, en Colombia*, presentada por la autora para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Mención Cum Laude. Con el apoyo financiero de Colciencias y La Universidad Autónoma de Manizales. Número de foliación 010214-47. Realizada entre junio de 2002 y noviembre de 2006.

** Odontóloga, Magister en Administración en salud, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Correo electrónico: mvergaraquintero@gmail.com

Representações sociais sobre a saúde de alguns grupos de jovens na cidade de Manizales, Colômbia

• **Resumo:** *Com esta pesquisa desejo contribuir com algumas bases que ajudem a encontrar o eixo condutor entre a formulação das políticas e as necessidades e interesses da população juvenis, a quem nós sempre consideramos, da nossa perspectiva de adultos, como pessoas em risco, com uma alta vulnerabilidade para a presença de doenças de transmissão sexual, gravidez na adolescência, consumo de substâncias psicoativas e uma proximidade terrível com a violência. As políticas são formuladas a partir desta visão.*

Neste sentido, decidi abordar o problema através das representações sociais dos jovens e as jovens em relação com a saúde, com o propósito de encontrar propostas que ajudem a gerar um impacto maior na saúde da população juvenil na cidade de Manizales, Colômbia. A preocupação gerada por esta pesquisa parte da convicção de que é necessário escutar a voz dos jovens e das jovens para ter uma visão holística dos seus problemas e demandas de atenção.

Os resultados mais relevantes da pesquisa permitem compreender que as representações dos jovens e das jovens em relação com a saúde partem duma visão ampla do mundo. Eles definem a saúde como um estado de equilíbrio entre o mental, o material, o espiritual, o emocional e o moral, com uma projeção ao social. O trabalho é uma das atividades que eles e elas consideram como saudáveis e, ao mesmo tempo, um dos quesitos para alcançar a saúde, dado que esta gera liberdade e autonomia. A saúde tem relação com a violência, com os direitos humanos e com a paz.

Palavras chave: Saúde, juventude, representações sociais

Health social representations of some youth groups in the city of Manizales, Colombia

• **Abstract:** *With this research work, I want to contribute with some bases that may be helpful in finding a guiding thread between the formulation of policies and the needs, interests and expectations of the young population. Youths, whom we often visualize from our perspective of adults, are perceived as people at risk, with a high degree of vulnerability towards sexually transmitted diseases, adolescence pregnancies, the consumption of psychoactive drugs and a terrifying nearness to violence. The policies are formulated by adults from this perspective.*

Accordingly, I have decided to approach the problem through the youth social representations with reference to health in order to define proposals that will contribute to generating a major impact in their health in the city of Manizales, Colombia. The concern generated by this research results from the conviction that it is necessary to listen to young people to have a holistic

vision of their problems and their requirements to be taken into account.

The most significant results from this project allow us to understand that social representations that guide youth health life experience result from a wide perspective about the world; thus, defining health as a balance state between mental, material, spiritual, emotional and moral aspects with a social projection. Work is one of the activities that youth consider healthful, and one of the requirements to have good health, as work generates freedom and autonomy. Health deals with violence, human rights and peace. "Health is to the individual as peace is to the collectivity".

Keywords: Health, youth, social representation.

-1. Introducción. -2. Referente conceptual. -3. Aspectos metodológicos. -4. Resultados. -5. Discusión. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

Primera version recibida marzo 27 de 2007; version final aceptada septiembre 29 de 2008 (Eds.)

1. Introducción

La salud de los jóvenes y de las jóvenes, relacionada con su actividad cotidiana, es un asunto de especial interés para los investigadores e investigadoras sociales, pues los accidentes de tránsito, el Sida, los problemas de salud ligados a la sexualidad, el consumo y el abuso de drogas, la conducta alimentaria y, porque no decirlo, el consumo masivo de los medios de comunicación que condicionan gran cantidad de estilos saludables o no, son ejemplos de la diversidad y de la variedad de los determinantes de la salud de la población juvenil. La susceptibilidad de la juventud al impacto de los cambios sociales, culturales y a factores de riesgo para la salud, la convierte en un grupo poblacional de interés para la formulación de políticas y programas en salud pública.

Desde la celebración del Año Internacional de la Juventud en 1985, se ha avanzado notoriamente en el diseño, ejecución y evaluación de políticas y programas de juventud en América Latina. Sin embargo, aún no es notoria la participación de los jóvenes y las jóvenes como agentes activos con posibilidad de hacer parte de la toma de decisiones.

La crítica situación en la que viven y el importante rol social y productivo que pueden cumplir los jóvenes y las jóvenes, produce en la actualidad una creciente atención a su problemática en relación con el diseño y ejecución de políticas públicas (Rodríguez, 2001).

De acuerdo con Maddaleano, Morello e Infante (2003), la salud de la población juvenil y adolescente de América Latina y el Caribe presenta una serie de características comunes que apuntan hacia un escaso reconocimiento de los jóvenes y de las jóvenes como diseñadores y diseñadoras de estrategias y políticas dirigidas a satisfacer sus necesidades específicas.

En una sociedad adultocéntrica, la situación de salud de la población juvenil es grave, como lo refleja el creciente número de muertes y de incapacidades parciales o permanentes. Éstas se relacionan con el fácil acceso a modelos violentos, dado que sus vidas se suceden en un mundo cotidiano cargado de amenazas y demostraciones de fuerza y terror, la cantidad progresiva de embarazos de adolescentes, los abortos, las enfermedades de transmisión sexual y el VIH-Sida, así como los problemas vinculados a la salud mental y al consumo de drogas lícitas e ilícitas, todo lo cual conlleva a que los jóvenes y las jóvenes no puedan ejercer su derecho a disfrutar de una calidad de vida óptima.

El informe del programa mundial formulado por las Naciones Unidas – Consejo Económico y Social (2003), examina la situación mundial de la juventud y concluye con diez esferas prioritarias para trabajar las políticas de juventud: educación, empleo, hambre y pobreza, medio ambiente, uso indebido de drogas, delincuencia juvenil, actividades recreativas, la niña y la mujer joven, participación de los jóvenes y las jóvenes, y salud. Específicamente en esta última, se recomienda la participación de la población joven en todas las etapas de la prestación de los servicios de salud, lo que incluye evaluación de necesidades, preparación, ejecución y valoración, para asegurar que las respuestas sanitarias sean apropiadas, eficaces y eficientes.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2001) plantean que la población juvenil está constituida por las personas de edades entre los 10 y los 24 años. Dentro de esa población se distinguen tres grupos etáreos: de 10 a 14 años, preadolescentes; de 15 a 19 años, adolescentes jóvenes; y de 20 a 24 años, jóvenes; y dos grupos de edad que resumen los anteriores: de 10 a 19 años, adolescentes, y de 20 a 24, jóvenes.

En Colombia, la Ley de Juventud (Ley 375 del 4 de julio de 1997), en desarrollo de los artículos 41 y 45 de la Constitución de 1991, determina tres pilares fundamentales en los que se deben centrar las acciones con los jóvenes y las jóvenes: la promoción de la participación juvenil, la gestión pública de la juventud y la elaboración de programas y proyectos territoriales de juventud. En el capítulo II, artículo 4o, la ley define como juventud al cuerpo social dotado de una considerable influencia en el presente y futuro de la sociedad, que puede asumir responsabilidades y funciones en el progreso de la comunidad colombiana. En esta dirección, la misma ley, en el capítulo 1º, artículo 3º, y para fines de participación y derechos sociales, expresa: “(...) se entiende por joven la persona entre 14 y 26 años”. En el artículo 4º, la ley define mundo juvenil como los modos de sentir, pensar y actuar de la juventud, que se expresan por medio de ideas, valores, actitudes, y por su propio dinamismo interno.

En Manizales viven 143.909 jóvenes de edades entre los 10 y los 29 años, que corresponden al 37% del total de la población. El 50% de la población juvenil está conformado por mujeres. Los problemas de salud de mayor

complejidad para el municipio son el embarazo precoz y el elevado consumo de drogas lícitas e ilícitas. El mayor porcentaje de nacimientos (30.6%) se da en mujeres de edades entre los 20 a los 24 años, seguido de 21.3% entre los 15 y los 19 años (Alcaldía de Manizales, Secretaría de Salud y Seguridad Social (2002).

No existen en Colombia estudios que permitan comprender las representaciones de los jóvenes y de las jóvenes en relación con la salud, de tal forma que acerquen a los formuladores de políticas y programas a sus conocimientos, saberes, significaciones, y a las formas de concebir e interpretar su realidad a fin de lograr una elucidación, no sólo desde los legos en el campo de la salud y la enfermedad, sino desde los diversos grupos de jóvenes de la ciudad de Manizales.

Es por lo anterior, que en esta investigación busco comprender las representaciones sociales de salud de los jóvenes y de las jóvenes, lo que ha implicado ahondar en las relaciones entre las características de la población juvenil y sus representaciones sociales sobre la salud, con el fin de determinar estrategias que permitan un mayor acercamiento entre la política pública y lo que los jóvenes y las jóvenes sienten y viven en salud.

2. Referente conceptual

a. Salud

El concepto de salud ha cambiado significativamente a lo largo del tiempo. La conceptualización de la OMS, en la primera mitad de siglo XX, entendía la salud “como un estado de completo bienestar físico, mental y social y no sólo como la ausencia de afecciones o enfermedades”, lo que permite comprender la salud no solamente desde los equilibrios biológicos, sino como un sistema de valores, como noción usada para interpretar sus relaciones con el orden social (Herzlich 1984, citado por Suárez, 2001). Estos conceptos han evolucionado y hoy se entiende la salud como un recurso para la vida y no como el objetivo de la vida, en el cual estar sano es “*la capacidad (...) para mantener un estado de equilibrio apropiado a la edad y a las necesidades sociales*” (Blum, 1981, citado por Mariano, et al., 2001).

Conocer el estado de salud de las personas es estudiar los determinantes relacionados con su biología, con el medio ambiente, con el sistema de salud que le atiende y con los estilos de vida que caracterizan su comunidad y, por consiguiente, su cultura (Dever, 1976, citado por Mariano, et al., 2001).

La familia, las creencias religiosas, la etnia y los pares, influyen en la formación de las creencias sobre la salud de los jóvenes y de las jóvenes (Salazar, 2000, citado por Mariano, et al., 2001) y determinan la construcción de estilos de vida en relación con la salud, puesto que generan sus propias señas de identidad diferenciadoras de su grupo social y de la cultura de la salud. En estos contextos, la salud de la población juvenil se configura como área temática y de prácticas diferenciadas en la que diversos grupos con

características propias presentan demandas y necesidades específicas de salud individual y colectiva.

De acuerdo con Torres (2004), los diversos estudios que se han realizado sobre los procesos salud-enfermedad son abordados desde dos perspectivas: *ética* (mirada externa) y *émica* (se refiere a los sujetos que padecen la enfermedad). La postura *émica*, de acuerdo con Conrad (1987, citado por Torres, 2004), permite explicitar la experiencia subjetiva de vivir con salud o enfermedad; y desde la visión antropológica, tal aspecto designa la visión de los sujetos de estudio, en contraposición con la perspectiva desde afuera —*ética*—, típica de la mirada médica, donde se minimiza o ignora la subjetividad de quien sufre un padecimiento o una patología.

Lo anterior pone en evidencia grandes diferencias del enfoque antropológico en relación con la orientación biomédica, y las posibilidades que tienen los sujetos sociales de ser escuchados y comprendidos en sus representaciones.

Un creciente interés se presenta en la actualidad por la perspectiva *émica* de la salud, dado que permite conocer el punto de vista de la gente que no cuenta con formación académica en el campo de la salud. Este interés se resalta en estudios relacionados con las ideas, significaciones, experiencias y representaciones en el área, como el de Herzlich y Pierret, 1988. Dicho interés se debe a que la gente común le otorga un nuevo valor al sentido común sobre la salud, llamada por algunos autores y autoras como la *nueva conciencia en salud*, determinada por sus estilos de vida, experiencias previas, conductas y prácticas que suelen realizarse para conservar y mantener la salud (Pierret, 1993). Igualmente, es de suma importancia el reconocimiento de la experiencia individual de la enfermedad y de la salud, y la concepción que se tiene de ella, en contextos macro, meso y micro sociales (Herzlich & Pierret, 1988).

Viveros (1993) señala cómo los individuos se expresan a propósito de la salud y la enfermedad en un lenguaje elaborado a partir de la relación que establecen con la sociedad. Es así como en la actualidad se abre paso a un análisis de la salud y la enfermedad, no como entidades cuya definición es evidente, sino como el resultado de procesos sociales, elaboraciones intelectuales y continuos intercambios de la colectividad.

Se puede demostrar que la representación no es solamente un esfuerzo por formular un saber más o menos coherente, sino también una interpretación y una búsqueda de sentido.

No obstante los continuos cambios en la concepción de la salud y la enfermedad, en la práctica parece seguir predominando —con cierto grado de generalidad— el modelo bio-médico. Este modelo, sin embargo, ha entrado en crisis a partir de la crítica de su deshumanización y su racionalidad exclusivamente técnico-instrumental. Pero, en todo caso, sigue predominando un concepto perteneciente a la racionalidad científica que concede mayor relevancia a los factores biológicos y que se interesa más por la enfermedad y la rehabilitación. Esta racionalidad asume que tanto la salud como la enfermedad se intervienen en la realidad objetiva del cuerpo, mientras se da la espalda a

las mediaciones culturales y sociales que acompañan al sufrimiento humano (Quevedo, 1992).

Afirma Canguilhem (1978), que es evidente cómo los médicos y médicas siguen siendo las personas que menos investigan el sentido de las palabras salud y enfermedad, dado que sólo importan los fenómenos vitales y no las ideas del medio ambiente social. De allí que la enfermedad sea vista como un valor virtual cargado de todos los valores negativos posibles.

Es por lo anterior, retomando a Viveros (1993), que se decidió abordar la problemática de la salud y la juventud a través de las representaciones sociales, dado que permite comprender el punto de vista de los jóvenes y las jóvenes de Manizales.

b. Las representaciones sociales

He situado esta investigación en la vertiente procesual o cualitativa de las representaciones, en proximidad con las reflexiones de Jodelet (1997) y de Banchs (2000), en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici (1986). Esta vertiente es cercana al interaccionismo simbólico procesual de la escuela de Chicago, interesada más en el aspecto constituyente de las representaciones que en el constituido. Se centra en los procesos cognitivos o mentales de carácter individual y en los procesos de interacción en un contexto social. En este sentido, las representaciones van más allá del interaccionismo simbólico, hacia una postura socioconstruccionista.

El concepto de representación social o colectiva aparece en la sociología, donde sufre un largo eclipse, por lo cual, finalmente es adoptado por la psicología social (Moscovici, 1986), en una de esas migraciones del pensamiento, que en este caso ocurren entre disciplinas, obstinadas con frecuencia en mantener las fronteras de sus paradigmas epistemológicos, pero sin que puedan evitar darle visa de entrada a pensamientos nacidos en otras latitudes.

La noción de representación social nos sitúa en el punto de intersección entre lo psicológico y lo social. La representación concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, capturamos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, las personas de nuestro entorno próximo o lejano.

Las *representaciones sociales* son entendidas como los conocimientos específicos y los saberes del sentido común que orientan la acción, la comunicación y la comprensión del entorno social, material o ideal (Jodelet, 1986). Esto lleva a resaltar tres condicionantes de las representaciones sociales: el contexto, el género, y las fuentes de información sobre las cuales se conforma el tipo de representación.

Toda representación social se organiza alrededor de un nodo central y de un sistema periférico.

El nodo central es el sistema que da significado a la representación social y está constituido por aquellos elementos que son importantes no sólo cuantitativamente, sino cualitativamente. Está ligado a los eventos históricos,

sociológicos e ideológicos del grupo, y se caracteriza por su estabilidad, rigidez y continuidad, lo que permite la permanencia de la representación.

El sistema periférico está determinado por la historia individual de las personas, por sus experiencias particulares. Esto determina que los elementos sean más influidos por el contexto social inmediato en el que los sujetos se desenvuelven y han de expresarse, y actúan en relación con el objeto de la representación. Por esto, los elementos del sistema periférico son más dúctiles e inestables, más vulnerables a las presiones de elementos extraños a la representación.

Una de las funciones del nodo central es garantizar la estabilidad de la representación, mientras el sistema periférico se encarga, entre otras cosas, de proteger el nodo central de las amenazas que lo cuestionan, mediante incorporación y asimilación de nuevas informaciones.

Jean Claude Abric, citado por Philogène (2001, p. 39), elaboró la teoría del núcleo central que da estructura a la representación y enriquece su significado. Circundando el núcleo central hay una constelación organizada de elementos periféricos que juegan un rol importante en concretar el significado de la representación. Están en la interfase entre el núcleo central y la situación concreta dentro de la cual la representación es elaborada, y opera.

La gran mayoría de los jóvenes y de las jóvenes han construido diferentes representaciones sociales bajo la interacción familiar, social, y sobre el comportamiento y pensamiento que es influido por el contexto familiar, convertido en un determinante para la acción (Weinstein, 1992 citado por Krauskopf, 2000).

Las representaciones y prácticas de salud no son hechos aislados ni espontáneos, pues tienen un desarrollo y una ubicación en el tiempo y en el espacio, en estrecha relación con la realidad económica, política, social y cultural de una comunidad o de un grupo social. Por ello, la problemática de la salud no debe afrontarse en forma individual, sino dentro de la sociedad de la cual hace parte cada persona (Viveros, 1993). Una forma de lograrlo es conocer, interpretar y comprender la salud a través de las representaciones sociales.

c. Juventudes

En esta investigación, se asume la juventud como una construcción sociocultural de tal manera que no hablamos de una sola juventud —como si todos los jóvenes y las jóvenes de todas las culturas y de todas las épocas fueran iguales—, sino que hablamos de juventudes, con el propósito de reconocer la pluralidad de expresiones juveniles. La mayoría de los estudios realizados desde esta perspectiva han sido desarrollados por la antropología y la sociología. Desde estas disciplinas, se han desmitificado los prejuicios sobre la juventud, ubicándola en su contexto histórico y cultural. Los estudios socioculturales resaltan la diversidad de formas de expresión de lo juvenil (culturas juveniles), y subrayan la diversidad de lo juvenil (identidades

juveniles) como lo enuncian Alpizar y Bernal (2003).

Con este horizonte, se han desarrollado estudios en Europa, Estados Unidos y América Latina que hacen énfasis en dos dimensiones particulares de lo juvenil: por un lado, la identidad o identidades juveniles como resultado de procesos de construcción sociocultural. Por otro lado, las culturas juveniles como expresiones diversas de la población que se identifica a sí misma como joven. Los estudios realizados desde esta perspectiva han sido diversos, algunos centrados en el campo de las subculturas juveniles que retoman comúnmente elementos del interaccionismo simbólico, del estructuralismo, la semiótica, la literatura contracultural y el marxismo cultural.

Entre sus principales analistas encontramos a Cohen (citado por Feixa, 1995), con sus estudios sobre los grupos mods y skinheads, planteándolos como soluciones ideológicas a los problemas provocados por la crisis de la cultura parental, que cumplen la función de restablecer la cohesión perdida y dotan a los jóvenes y a las jóvenes de una nueva identidad social.

De otro lado, Feixa afirma que la juventud, entendida como la fase de la vida individual comprendida entre la pubertad fisiológica (una condición ‘natural’) y el reconocimiento del estatus adulto (una condición ‘cultural’), ha sido vista como una condición universal, una fase del desarrollo humano que se encontraría en todas las sociedades y momentos históricos. Ésta, al igual que otras teorías, hoy dominan el sentido común.

Feixa (1995, 2005) concibe las culturas juveniles referidas a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes y de las jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida propios, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios de intersección de la vida institucional. Se refiere además a la aparición de *micro-sociedades juveniles*, con grados significativos de autonomía respecto de las *instituciones adultas*, que se dotan de espacios y tiempos específicos y que se configuran históricamente en los países occidentales, principalmente en Europa, Estados Unidos y Canadá —tras la Segunda Guerra Mundial—, y coinciden con grandes procesos de cambio social, en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico.

Por otro lado, Germán Muñoz (2003) ha realizado un extenso trabajo desde la perspectiva de los estudios culturales, con jóvenes urbanos de sectores populares de Bogotá y otras ciudades del país, y centra su análisis en las formas de expresión de la juventud desarrolladas históricamente. Considera que no se puede hablar de joven o juventud, sino de juventudes, pues los grupos tienen diferentes manifestaciones frente a su constitución sociocultural, y sería imposible definir la juventud con un solo significado.

Asimismo, Rossana Reguillo (2003) señala que los jóvenes y las jóvenes ni son homogéneos, ni representan una categoría cerrada y definible a partir de unos cuantos rasgos. Por el contrario, son heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciales.

En síntesis, la juventud permanentemente se construye y reconstruye

históricamente. Cada sociedad define la juventud a partir de sus propios parámetros culturales, sociales, políticos y económicos, por lo que no se puede establecer una definición única.

3. Aspectos metodológicos

a. Objetivos

- i. Objetivo general
Comprender las representaciones sociales sobre salud que tienen algunos grupos de jóvenes de la ciudad de Manizales.
- ii. Objetivos Específicos
 - a. Identificar y describir las representaciones sociales que tienen los jóvenes y las jóvenes de Manizales sobre la salud.
 - b. Identificar, caracterizar y analizar *lo que dicen* acerca de la salud, las prácticas relacionadas con ella y el sentido que le dan a esas prácticas.
 - c. Analizar y comprender el sistema periférico y el nodo central construido por los jóvenes y las jóvenes en relación con la salud.
 - d. Realizar la construcción teórica relacionada con el concepto de salud de la población juvenil de Manizales.
 - e. Analizar las continuidades y discrepancias entre las representaciones sociales que tiene el grupo Gipa de la ciudad de Manizales y las representaciones sociales en salud de los jóvenes y las jóvenes.

b. Delimitación y bases metodológicas de la investigación

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, el tipo de estudio que permitió la comprensión de las representaciones sociales fue de carácter *cualitativo* con enfoque *comprensivo*, como lo propone Alter (1992, citado por Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 36). Este método se empleó en sus diferentes formas: descriptiva, interpretativa y de construcción de sentido, para hallar las representaciones sociales de los jóvenes y de las jóvenes en relación con la salud, la comprensión de las concepciones y el sentido que la población juvenil le da a sus prácticas.

Fase de descripción. Tuvo como punto de partida la descripción de la información obtenida de la transcripción de los diálogos en los grupos de discusión, y de las encuestas, lo que permitió reconocer, en parte, la composición de los grupos y un análisis sintáctico y semántico de los enunciados emitidos por los jóvenes y las jóvenes en sus discursos. Esta información se contextualizó para lograr un nivel metatextual inicial, al contrastar el texto y el contexto con la literatura existente, como lo proponen los análisis de contenido según Krippendorff (1997); Ruiz (2001); Quintero y Ruiz (2004). Como resultado de este proceso, se obtuvo la identificación

de tendencias conceptuales y categorías que permitieron la identificación y significación de los textos sociales, y que se constituyó en una argumentación de carácter descriptivo que pudo favorecer el progresivo autorreconocimiento de los actores.

Fase de interpretación. Permitió la resignificación a partir de la construcción de nuevas relaciones que se expresaron en hipótesis cualitativas iniciales y que constituyeron, al mismo tiempo, una nueva necesidad de triangular la información con los jóvenes y las jóvenes, haciendo posible poner en evidencia el desarrollo de nuevas tendencias categoriales relacionadas con sus contextos sociales y culturales, así como la construcción de categorías axiales.

Se realizó una nueva recolección de información que permitió profundizar en la construcción conceptual de las categorías axiales mediante las entrevistas en profundidad.

Fase de construcción teórica. Este proceso articuló las argumentaciones alrededor de la comprensión del núcleo central y el sistema periférico, en dos ejes: simbólico y abstracto, y en dos dimensiones: una, que permite que la construcción teórica se aleje de la construcción elaborada por parte de los jóvenes y las jóvenes, y una segunda dimensión que hace posible mantener la coherencia entre la construcción de la población joven y el marco teórico. Esta fase explica la recreación del sistema conceptual en los diferentes lenguajes académico y cotidiano que hizo posible a los actores su reconocimiento¹.

Sujetos: en el estudio, participaron cinco grupos de jóvenes de la ciudad de Manizales, conformados por 57 jóvenes de edades entre los 10 y los 51 años. Además, se contó con la participación del grupo Gipa (Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes de Manizales).

Unidad de trabajo: estuvo conformada por los textos producidos después de transcritos los discursos emitidos por los jóvenes y las jóvenes en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad.

Unidad de análisis: los enunciados sobre conocimientos, valores, experiencias, sentidos que le dan a su vida en relación con la salud.

Instrumentos: La información se obtuvo a través de un cuestionario aplicado a todos los integrantes de los diferentes grupos, 6 grupos de discusión y 6 entrevistas en profundidad.

Se utilizó, como estrategia para el análisis de la información cualitativa, el análisis de contenido, en el que a su vez se manejaron tres momentos:

¹ La información del cuestionario se sistematizó en el programa SPSS versión 11.5, y la información de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad en el programa Atlas Ti versión 5.0.

Dimensiones de análisis de contenido en los tres momentos		
Sintáctica	Semántica	Pragmática
<p>Análisis de la superficie discursiva. Estudio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Variedad lexical ♦ Propositiones del sintagma nominal. ♦ Relaciones entre los aspectos gramaticales de los enunciados (Relación entre adjetivos, verbos, longitud de frases). <p>El proceso interpretativo se vinculó a los mecanismos formales de las producciones del discurso, con presupuestos teóricos.</p>	<p>Análisis del aspecto comunicativo del corpus del discurso. Estudio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Los conceptos asignados por los jóvenes y por las jóvenes a la realidad que expresan. ♦ La estructura de comunicación del grupo social, en términos de sucesos, emociones y sentimientos. ♦ Los temas, contenidos, propósitos, actores y acciones de la comunicación. ♦ Identificación de unidades de significación. ♦ Núcleo figurativo: Representación gráfica teniendo en cuenta el nivel de aparición y de alcance de unidades de significación en el discurso. ♦ Análisis de correspondencia: diferenciación semántica a partir de la construcción de campos lexicales o semánticos. ♦ Análisis de los actos ilocutorios. <p>El proceso interpretativo consistió en identificar los vínculos socio-semánticos que establecieron los actores sociales.</p>	<p>Análisis del carácter realizativo del lenguaje. Estudio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Los mecanismos de entendimiento. ♦ Los efectos del sujeto comunicador. ♦ Las inferencias comunicativas sobre sí mismo y sobre los otros participantes (punto de vista conversacional) ♦ Procedencia de la información. ♦ Estructura de las representaciones, nodo central y sistema periférico. ♦ Atribuciones de causalidad, estereotipos, evaluaciones y tendencias de conducta.

4. Resultados

a. Caracterización sociodemográfica

En el proceso investigativo participaron 57 jóvenes pertenecientes a cinco grupos que desarrollan sus vidas en Manizales, con diferentes afinidades de encuentro y participación colectiva, y el grupo Gipa, que presta un apoyo técnico a la Secretaría de Salud de Manizales en la formulación y ejecución de programas para los jóvenes y las jóvenes de la ciudad (Ver tabla 1).

Tabla N° 1. Grupos de jóvenes participantes en el proyecto

Grupos de jóvenes	Frecuencia	Porcentaje
Cadeli	16	28,1
Gran Blanco	6	10,5
Cedeco	13	22,8
Red de Radios	10	17,5
Adventista	12	21,1
Total	57	100,0

De los 57 participantes, 38 eran hombres y 19 eran mujeres. El grupo Universitario Adventista está conformado sólo por mujeres y el grupo Gran Blanco sólo por hombres. Los demás tienen participantes de ambos sexos.

Sus edades oscilan entre 10 y 51 años, con una prevalencia mayor de jóvenes entre 19 y 24 años. Es interesante resaltar que la edad es un criterio que no discrimina entre los jóvenes y las jóvenes la pertenencia o no a un grupo; se encontraron personas que según los estándares de los adultos no serían jóvenes pero que son asumidas como parte de sus grupos, pues no ven como una barrera la edad, frente a sus gustos y preferencias.

Un gran porcentaje de jóvenes vive en la comuna 2 (de estratos 1 y 2), debido a que los jóvenes y las jóvenes del grupo Cedeco habitan en su totalidad en ella, y del grupo Cadeli muchos de sus integrantes viven en estos barrios. Sin embargo, es de subrayar que la población joven siente pertenencia a su grupo más por sus afinidades que por las relaciones de vecindad.

Los jóvenes y las jóvenes manifiestan entre sus afinidades para participar en los diferentes grupos, las siguientes expresiones: alcanzar la recuperación, limpiarse de la droga, en general las drogas y el alcohol (grupo Cadeli), el arte musical y el arte callejero hip hop (grupo Gran Blanco), el cariño, la posibilidad de compartir con el grupo, y el conocimiento de Dios (grupo Adventista), la comunicación (grupo de Red de Radios), el aprendizaje y algún hooby (grupo Cedeco). Los jóvenes y las jóvenes son claros al describir su afinidad, que es coherente con la función del grupo.

El estado civil de mayor predominancia en los jóvenes y las jóvenes entrevistados es el de soltero, en un 86%, seguido del de casado, en un 7%.

En relación con la convivencia, se observa una alta tendencia a vivir con sus familias, en su mayoría conformadas por padre, madre y hermanos o hermanas, seguido de las familias conformadas por la madre y sus hijos e hijas.

La ocupación de los jóvenes y las jóvenes es, en su mayoría, la de estudiante (56.1%), seguido de una situación que consideran sin ocupación (24.6%); un 10.5% son trabajadores y trabajadoras independientes, 5.3% son empleados y empleadas formales, y un 3.5% estudia y trabaja, sin embargo se consideran en edades propicias para la educación y el trabajo.

El 72.6% tiene acceso al sistema de seguridad social en salud y el 29.8% dice que no tiene ningún acceso al sistema. Por el tipo de empresa promotora de salud² a la que están adscritos y adscritas, se puede inferir que, en su mayoría, son de régimen contributivo.

El 33.3% de los jóvenes y las jóvenes manifestó en el momento de la encuesta tener alguna enfermedad, entre las que se pueden citar: adicción a las drogas, astigmatismo, enfermedades digestivas, fiebre reumática, otitis, parálisis facial, rinitis, enfermedad renal y tendinitis.

Los jóvenes y las jóvenes reconocen, como elementos que incidieron en la construcción de su concepto en salud, en primera opción la familia, seguida en menor proporción por instituciones como la escuela y la iglesia; y se le da alguna importancia a los medios de comunicación.

Las preguntas orientadoras para la presentación de los resultados cualitativos tienen que ver con: qué es salud para los jóvenes y las jóvenes, qué situaciones de la vida cotidiana son saludables para ellos y ellas, cuándo los jóvenes y las jóvenes se sienten saludables, cuándo consideran que los amigos, amigas, o el otro, tienen salud, qué dimensiones o categorías de la vida cotidiana se relacionan con la salud, qué prácticas saludables realizan, cuál es el sentido que le dan a las prácticas que realizan para estar con salud, y cuáles son las fuentes de información que perciben como importantes en sus concepciones.

A continuación, se presentan los enunciados desarrollados por los jóvenes y las jóvenes como parte de las preguntas orientadoras en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad.

b. ¿Qué significa salud para los jóvenes y las jóvenes de los diferentes grupos?

Tabla N° 2. Concepciones de salud en los jóvenes y las jóvenes de los diferentes grupos

¿QUÉ ES LA SALUD PARA LOS JÓVENES Y LAS JÓVENES?				
ADVENTISTA	RED DE RADIOS	CADELI	GRAN BLANCO	CEDECO
GRUPO 1 (FEMENINO)	GRUPO 2 (MIXTO)	GRUPO 3 (MIXTO)	GRUPO 4 (MASCULINO)	GRUPO 5 (MIXTO)
- Es un estado de equilibrio entre la mente, el cuerpo y el espíritu que obedece a una correcta relación con Dios y al cumplimiento de las leyes sobre salud que Él nos ha	- Es estar bien psicológicamente y físicamente. - Más que una simple palabra es como una responsabilidad que tiene cada uno con su cuerpo y con su mente.	- Es el estado óptimo de cada persona. Es primero que todo uno valorarse, como ser humano. - Es el conocimiento de cuidar mi cuerpo, de no hacer las	- Es el bienestar de una persona, que no tenga enfermedad. - Es el buen funcionamiento del cuerpo, de los órganos, la mente también. - Es estar bien	- No tener enfermedades. - Tener limpio el organismo. - Es cuidarse mutuamente y quererse uno mismo. - Estar perfecto en todo momento.

² Empresa Promotora de Salud. EPS. Son las empresas que tienen la facultad, dentro del sistema general de seguridad social en salud en Colombia, de afiliar a la población trabajadora o no, y a sus beneficiarios.

dejado escritas en su palabra. - Es algo integral. - Es la relación entre la mente, el cuerpo y el espíritu, y también, ahí entran los valores, o sea, esa parte como de la moral. - Salud tiene que ver con los hábitos. - Poder relacionarme con toda tranquilidad y con armonía con las demás personas. - Cuando no doy cabida en mi mente a asuntos que me puedan a mí dañar, estar en equilibrio.	- Mantener unos buenos hábitos.	cosas que me puedan enfermar o contaminar; ejemplo: cigarrillo, vicios etc. - Es estar en sobriedad, tener una paz interior, una tranquilidad, estar bien conmigo mismo. - Es el complemento entre el bienestar físico y el bienestar mental, y lógicamente el espiritual. - Es vivir en paz, o sea, es una forma pues de estar bien, no es tanto lo físico sino más bien espiritual. - Cuando tengo conflictos aquí en el grupo, con mi familia, con mis amigos, esto, se puede decir que estoy enfermo emocionalmente. - Primero que todo que el cuerpo esté bien, y segundo, vivir en plena armonía con el entorno que nos rodea. - Es un estado de excelencia física y mental.	espiritualmente y mentalmente. - Es el bienestar psicológico y físico del cuerpo.	- Tener el organismo limpio de cualquier enfermedad.
---	---------------------------------	--	--	--

Fuente: Algunos enunciados que hacen parte de los discursos de los jóvenes y las jóvenes en los diferentes grupos de discusión (GD) y entrevistas en profundidad (EP).

Las concepciones de los jóvenes y las jóvenes frente a la salud están determinadas por sus ambientes cotidianos, su nivel educativo y sus experiencias particulares, tanto de forma individual como en sus relaciones grupales. Asimismo, se puede observar diferencias por género. La salud descrita por los jóvenes y las jóvenes está dimensionada en dos planos: el individual y el social o colectivo. Es así como asumen que la salud es un equilibrio entre la mente (mental), el cuerpo (lo físico), el espíritu (el alma), y los valores (lo moral), en el nivel individual; pero recurrentemente aluden al

hecho de estar en plena armonía con los otros que no necesariamente son los de su grupo en particular, sino más abiertamente con el mundo. Por esta razón, los jóvenes y las jóvenes dicen, “para estar con salud se necesita la paz” (Ver tabla 2).

c. ¿Cuándo los jóvenes y las jóvenes se sienten saludables?

Las jóvenes del grupo Adventista afirman que se sienten saludables cuando sirven a las demás personas, pues ellas consideran que les genera sensación de paz; pero es una relación no sólo de ayuda sino de lograr que el otro se sienta bien, se sienta contento, se sienta tranquilo, se sienta escuchado, y es ahí cuando logran sentirse saludables. Para ellas, lo mejor es tener buenas relaciones con la gente; en sus palabras, “llevarse bien con todo el mundo”.

El grupo Red de Radios dice que se sienten saludables cuando pueden bañarse y cepillarse los dientes, salir a un parque, alimentarse, estudiar y entretenerse, descansar, hacer ejercicio, hacer deporte y, adicionalmente, aseguran que es muy importante compartir con la familia y disfrutar de lo que se hace.

Los jóvenes y las jóvenes del grupo Cadeli manifiestan que es difícil sentirse saludable cuando se tienen problemas de drogadicción, pues hasta los valores se pierden³. Por eso, las terapias de autorreflexión que realizan en la fundación Caminos de Libertad los hacen sentir saludables, pero dicen que “lo más importante es recobrar los valores para sentirse saludables no sólo física sino espiritualmente también”.

Por otra parte, un joven del grupo Gran Blanco (grupo masculino) hace alusión a que se es saludable cuando “van a robarme y alcanzo a llegar a mi casa”, y sus compañeros dicen, además, que son saludables cuando se levantan con ganas de hacer las cosas bien, cuando se hace deporte, se va a la iglesia, cuando se pueden comer las tres comidas del día (desayuno, almuerzo y comida) “porque es que uno con hambre, uno con hambre se siente como mariado”⁴.

Cedeco, por su parte, dice que se es saludable cuando se pueden mover, cuando hacen deporte, pueden estudiar y trabajar y, sobre todo, cuando pueden hacer las cosas que les gusta como cansar, charlar y recochar.

d. Dimensiones de la vida cotidiana de los jóvenes y las jóvenes sobre salud

El grupo Adventista manifiesta que todo lo que nos rodea tiene que ver con la salud, y juegan un papel importante el trabajo, la familia y la educación, como aspectos positivos, y el sedentarismo como algo negativo.

³ Los jóvenes del grupo CADELI afirman que cuando se es drogadicto los valores sociales como el respeto, el amor, la tolerancia, entre otros, se pierden.

⁴ Los jóvenes del grupo Gran Blanco usan el término mariado para referirse a los signos y síntomas de la hipoglucemia que conlleva el no ingerir los alimentos en el momento adecuado, lo que les ha sucedido por no tener en ocasiones la posibilidad de tener el desayuno, el almuerzo y la comida.

Similares son las dimensiones que pone de manifiesto el grupo Red de Radios cuando dice que todas las dimensiones son importantes, incluidas el medio ambiente y el entorno. Pero resaltan la educación y el trabajo, pues “dignifican al ser humano y ayudan a la salud mental”, y subrayan además el deporte.

Cadeli, igualmente, ve el trabajo y el deporte como las dimensiones que más tienen que ver con la salud, ya que dan estabilidad emocional y mental. Así mismo, destacan la educación sobre la cual se refieren, así: “(...) tener educación, primero saber leer, saber aprender, saber escuchar, recibir aprendizaje sobre muchas situaciones, muchas cosas”, y lo aclaran diciendo: “la educación es una dimensión importante porque continuamente nos están bombardeando con una cantidad de informaciones y también hay que saberla dilucidar, cuál es la buena, cuál es la mala”.

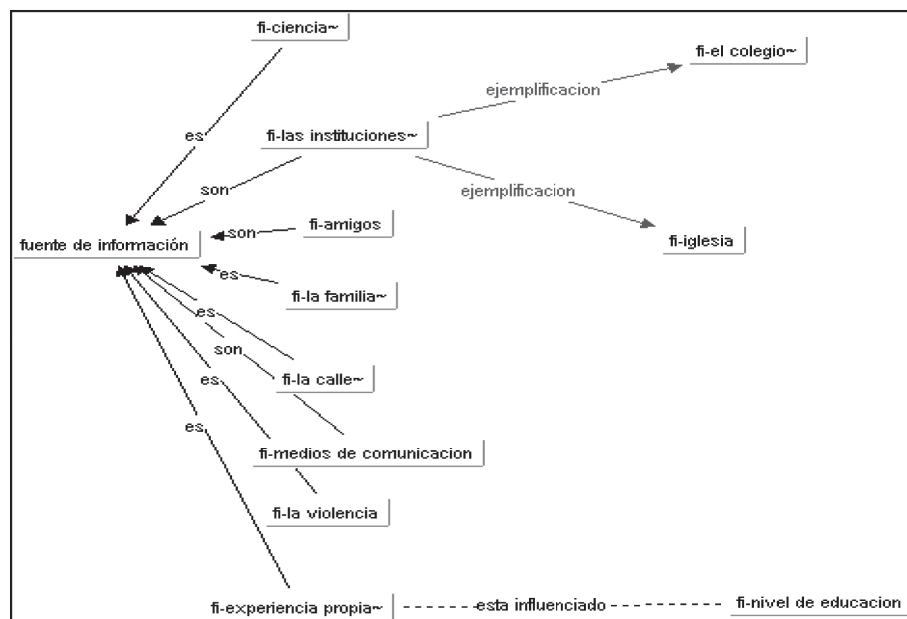
Reconocen que la familia es una dimensión que tiene que ver con la salud, ya que es allí donde se puede obtener la alimentación y disposición para el entendimiento mutuo. Cadeli es el único grupo que reconoce a los medios masivos de comunicación —la radio, la televisión, los periódicos, las revistas—, como una dimensión de la vida cotidiana relacionada con la salud.

Gran Blanco dice: “(...) desde que se levanta hasta que se acuesta, todo el día es salud”. Nuevamente, el trabajo es considerado como una dimensión importante. Mencionan, además, a los amigos, la alimentación y la dormida, seguido de las fiestas, pues consideran que es un espacio de esparcimiento, recreación y de encuentro con el otro, aunque reconocen los riesgos que tienen en las fiestas de consumir licor adulterado con todas las consecuencias que esto les trae.

Para Cedeco, el deporte, como en los demás grupos, es algo importante; la alimentación, bañarse todos los días, estimarse uno mismo, quererse uno mismo, pero, diferente a los demás grupos, manifiestan cómo la casa, la calle, el barrio y el medio ambiente, son importantes.

e. Fuentes de información que han incidido en la construcción de las representaciones sociales de los jóvenes y las jóvenes sobre salud

Gráfico N° 1. Fuentes de información que los jóvenes y las jóvenes consideran importantes en la configuración de sus representaciones sociales en salud.



Las fuentes de información son un condicionante que se relaciona con el contexto social, que determina en gran medida el tipo de materiales sobre los cuales se constituyen los contenidos de la representación social.

Las fuentes de información que han incidido en la construcción de las representaciones sociales en salud se pueden clasificar en: la familia, como primera fuente que reconocen con mayor frecuencia, seguida de los medios de comunicación, y de las instituciones como la escuela, la iglesia y las fundaciones. Es de resaltar que los amigos y la calle juegan un papel importante en la configuración de sus representaciones, lo mismo que la experiencia personal, seguido de otras fuentes que reconocen en menor proporción, como la ciencia. (Ver gráfico 1).

i. Representaciones del grupo Gipa sobre salud y las fuentes de información que han incidido en su construcción

Para el grupo Gipa, *la salud* está asociada a un estado de bienestar tanto personal como de armonía con el entorno, entendido éste como la familia, el grupo de amigos y amigas, y el trabajo. Asimismo, dicen que salud es bienestar

pero asumido desde el desarrollo; la salud es la capacidad, la posibilidad de desarrollarse en todas las esferas, en todas las dimensiones, como seres humanos.

El bienestar es entendido como una condición del ser humano, relacionada con el modo de afrontar diferentes condiciones de vida. En ese sentido, el bienestar tiene que ver con la calidad de vida de una persona en un contexto histórico y geográfico determinado. La palabra bienestar está irremediabilmente asociada a la expresión *bien ser*, a los términos *bien hacer* y *bien tener*. Asumen que la condición de estar se encuentra asociada a la condición de ser, a la condición de hacer y a la condición de tener. “Por tanto, cuando hablamos de la dimensión del estar, estamos hablando de manera mucho más profunda, de una situación axiológica que incluye simultáneamente esas cuatro dimensiones: el estar, el hacer, el tener, y por supuesto el ser”.

Para el abordaje de la salud en los jóvenes y las jóvenes, el grupo Gipa ha actuado en áreas como la nutrición, la psicología, la fonoaudiología y la fisioterapia, en función de la prevención, para la edificación de hábitos de alimentación y una sana salud sexual y reproductiva, en el marco de la perspectiva de los derechos, que pretende enseñar a los jóvenes y a las jóvenes que *todos tenemos derecho*.

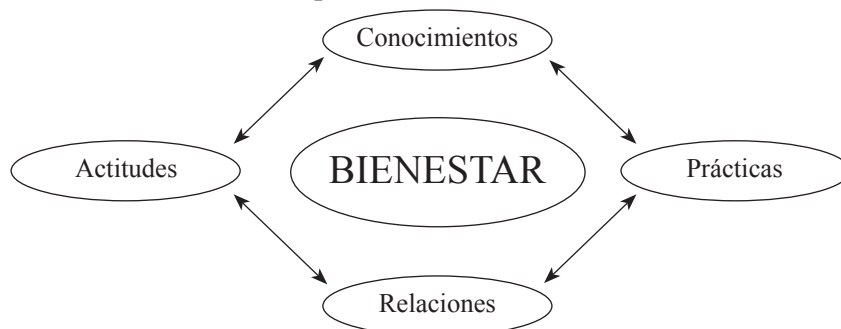
El grupo Gipa asume que la salud es un derecho y que los jóvenes y las jóvenes deben acceder a él, de manera que las instituciones deben ofrecerles las posibilidades para que ese derecho les sea garantizado.

5. Discusión

a. Salud como expansión del bienestar real

El beneficio de una buena salud no se puede circunscribir únicamente al estado de bienestar que disfrutan quienes gozan de ella, porque es innegable que el proceso social general (suerte o rumbo que sigue la sociedad como consecuencia de múltiples factores ambientales, políticos, económicos, culturales, históricos y biológicos, entre otros) influye en ella y está influido por ella en forma sustancial.

Gráfico. N° 2. La salud, expansión del bienestar real

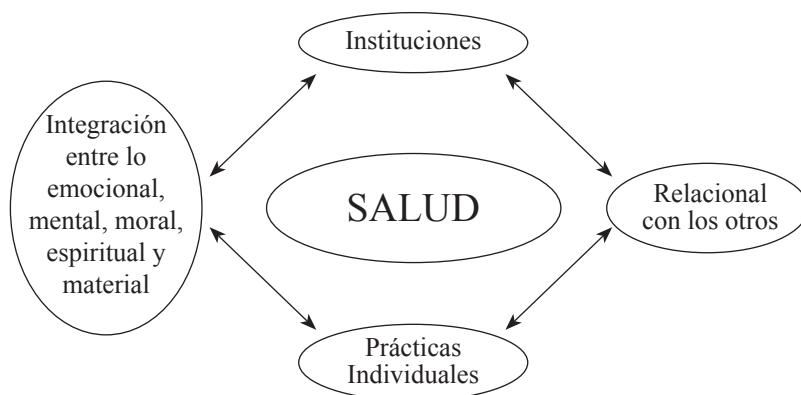


Los jóvenes y las jóvenes de la ciudad de Manizales conciben la salud como un proceso de expansión del bienestar real que disfrutan los individuos (ver gráfico 2). El hecho de que la población juvenil preste una atención especial al bienestar, se debe a que la salud ha estado ligada en los últimos años a factores medioambientales, de estilo de vida, acceso a los servicios de salud y comportamentales.

Para los jóvenes y las jóvenes, el bienestar es un estado óptimo, en los aspectos físico, mental, espiritual y emocional, no sólo en el ámbito individual sino en la relación con los otros y con el medio ambiente. Lo que pudiera replantear el concepto de salud de la OMS, que lo piensa como “el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad”.

La salud es el complemento entre el bienestar físico, mental, espiritual, moral y emocional, que lleva a las personas a entenderse a sí mismas y a crear armonía con el entorno, lo cual conduce a la paz tanto interior como exterior, siendo posible articularla con el concepto de bienestar de Amartya Sen (2000: 54), cuando afirma que el bienestar tiene que ver con la ventaja que le da a una persona la habilidad para hacer actos valiosos, o alcanzar estados para ser valiosos, pues buscar la paz no es otra cosa que alcanzar estados para ser valioso. La salud es un estado valioso, dicen los jóvenes y las jóvenes, en la medida en que les permite ser libres y tener autonomía, pues cuando se está enfermo o enferma se tiende a depender de otros.

Gráfico. N° 3. Salud: relación entre los factores genético, prácticas personales, instituciones y relacional con otros



Para estar saludables, los jóvenes y las jóvenes piensan que es importante la conciliación de cuatro factores: las instituciones; las prácticas individuales; la integración entre lo espiritual, emocional, mental y material o físico; y la relación que se establece con el mundo social (la relación con los demás) (ver gráfico 3).

b. El trabajo como capacidad humana de los jóvenes y las jóvenes para estar y sentirse con salud

El trabajo es importante para la salud en la medida en que, si un familiar se enferma, los jóvenes y las jóvenes puedan tener dinero para ayudarlo. El trabajo contribuye a mantener ocupada la mente pues “la mente es ociosa, es el taller del diablo” (joven del grupo Adventista). Además, dicen, que cuando están ocupados u ocupadas aprecian cada hora que queda libre y se organiza mejor el día, porque el trabajo es la mejor oportunidad de aprovechar el tiempo.

La representación social del trabajo se ha transformado y está perpetuamente enriquecida por nuevas características. Como concepto, el trabajo parece ser equívoco, y algunos científicos han sugerido que sea abandonado por términos más precisos como lo expresan Offe, 1985, y Kaulsson, 1995, (citados por Clémence, 2001, p. 86). La noción está aún en el centro de apasionadas discusiones en la esfera pública.

De acuerdo con Amartya Sen (2000), el trabajo es una de las condiciones necesarias para lograr una total expansión de capacidades. Los jóvenes y las jóvenes de Manizales consideran que el trabajo es una situación saludable en tanto que da bienestar, permite ser socialmente productivo, mejora el estado de ánimo, y uno se siente útil para la sociedad, ya que tiene funciones dentro de ella y al mismo tiempo se puede sostener a la familia.

El desempleo es una situación que vulnera la salud de los jóvenes y las jóvenes, porque no permite obtener el bien primario más importante a la población juvenil que, según Rawls, (citado por Sen, 2000, p. 171), es el amor por uno mismo.

La falta de libertad económica puede alimentar la falta de libertad social (Sen, 2000, p. 25). De allí que los desempleados durante un largo periodo sufren psicológicamente por esta situación, y no sólo en términos de las pérdidas obvias de ingreso real, pues se aíslan dentro de la sociedad y empiezan a perder la capacidad para hacer ciertas cosas, capacidad que previamente poseían (Gaertner, 1996, p. 95).

c. Salud, violencia y derechos humanos (salud es paz)

Según Abric (2001), aspectos tales como la paz, el amor, la violencia, la corrupción, la mentira y la posibilidad de vivir, hacen parte de las representaciones sociales relacionadas con la salud. De hecho, el vivir está compuesto por valores morales, evaluados en términos comunes como bueno, amar, lindo, vida, ser, vivir, idea, disfrutar, juicio, belleza, alma, moral, social, Dios, etc., términos que permiten mostrar en los estudios etnográficos qué tanto está vinculada la práctica de salud con la cohesión social. De esta manera, es posible encontrar cómo la identidad social incluye hábitos saludables, y cómo la salud, como elemento social, ha sido integrada en la estructura de la representación social de vivir.

Encontramos que la concepción de Amartya Sen (2000, p. 33) sobre la

libertad, referida tanto a los procesos que hacen posible la libertad de acción y de decisión “como a las oportunidades que tienen los individuos, dadas sus circunstancias personales y sociales”, permite comprender la forma como los jóvenes y las jóvenes comprenden la libertad relacionada con el trabajo y con la salud. La falta de libertad está penetrada por las consecuencias de los contextos violentos, y en Colombia, específicamente en los jóvenes y las jóvenes de los diferentes grupos de Manizales, se relaciona la salud con la paz, dado que en contextos violentos la paz y la violencia influyen todas las esferas de la vida humana.

De acuerdo con Franco (1992), los derechos humanos son una estructura conceptual ético-jurídica aparentemente simple, pero de gran complejidad y múltiples significados si se mira más allá de su enunciado o de su presunta universalidad valorativa. Al mismo tiempo, son territorio de múltiple e intensa acción política. La realización concreta de cada uno de los elementos del conjunto de los derechos humanos se identifica con la materialización de las condiciones requeridas para el pleno desarrollo de la vida humana, que los jóvenes y las jóvenes llaman salud.

En la actualidad, los derechos humanos son considerados parte de los principios que sirven de guía para la evaluación de las relaciones humanas en una sociedad. Ayudan, al menos como proyecto, a organizar las interacciones sociales.

d. Sistema periférico y nodo central construido por la población juvenil en relación con la salud

Los jóvenes y las jóvenes de los diferentes grupos manejan gran cantidad de información que hace parte de sus conocimientos, creencias y prácticas, y que en todo momento se manifestaron desde el sistema periférico; sólo algunos grupos lo hacen desde el nodo central. Sin embargo, se ve una gran diferencia frente a los jóvenes y las jóvenes de los grupos más consolidados, quienes tienen una gran cantidad de información que comparten y han construido, y sería esto una base sólida para el nodo central, hecho que no ocurrió con los grupos de la población juvenil que hace poco había iniciado el grupo, o donde la rotación de los jóvenes y las jóvenes es alta, como es en los casos del grupo Red de Radios y Cedeco, mientras que en Gran Blanco, Cadeli y Adventista existe un nodo central muy consistente, con creencias más sólidas que hacen posible un mayor referente para la acción tanto individual como colectiva.

e. Sistema periférico y nodo central construido alrededor de la salud por el grupo Gipa

Tabla. N° 3. Enunciados manifiestos en los grupos de discusión y entrevistas donde los jóvenes y las jóvenes dejan evidenciar cuándo hablan desde el sistema periférico (individual) o cuándo se expresan desde el nodo central (lo grupal).

SISTEMA PERIFÉRICO-INDIVIDUAL	NODO CENTRAL-GRUPAL
ADVENTISTA	
Yo creo que salud es el equilibrio.	Cuando hablamos de salud pensamos en relacionar la mente, el cuerpo y el espíritu, y también, y ahí entran como a jugar, o sea, los valores, o sea, esa parte como de la moral.
Yo también lo tomaba como algo integral.	Cuando sabemos que no estamos atentando en contra de nuestra integridad.
La salud espiritual, pues yo pienso que es el hecho de tener una buena relación con Dios.	Somos saludables cuando estamos bien con los demás, tenemos una buena relación con ellos, pues sabemos manejar las situaciones.
Hay una cosa que a mí me parece muy importante en la salud espiritual y es que como seres humanos nosotros sabemos que espiritualmente hay muchas cosas en las cuales debemos mejorar, entonces relacionarse con Dios no es simplemente leer la Biblia, orar, es permitir que él me muestre qué debilidades tengo y cómo las puedo fortalecer.	Todo lo que nosotros hacemos cotidianamente, por ejemplo la alimentación.
Para mí es claro que cuando yo estoy orando, estoy estudiando la biblia.	Que nosotros tenemos remedios naturales es parte de la vida cotidiana que son: recibir aire, (...)
	Pero si nosotros no tenemos esa alegría, eso nos enferma.
Cuando yo me acepto tal cual soy, cuando acepto a los demás, cuando no doy cabida en mi mente a asuntos que me puedan a mi dañar, porque hay cosas en mi mente que yo puedo tomar y me pueden llevar a tener una enfermedad mental.	Cuando no nos duele nada.
Pues yo pienso que el concepto que nosotros tenemos de remedios naturales es parte de la vida cotidiana, que son: recibir aire, (...)	El sentirnos bien con nuestro cuerpo.
Yo pienso que cuando uno se siente bien es cuando considera que está saludable.	
Pues yo me siento saludable sinceramente cuando estoy feliz.	
Cuando no tengo problemas con nadie.	
Yo me siento saludable, cuando me estoy llevándome bien con todo el mundo.	
RED DE RADIOS	
Para mí salud es no sólo estar bien psicológicamente sino físicamente.	
Para mí salud esa palabra me remite es a estar bien en todo.	
Para mí, no, es igual a lo que dice Ana.	

SISTEMA PERIFÉRICO-INDIVIDUAL	NODO CENTRAL-GRUPAL
Para mí, más que una simple palabra es como una responsabilidad que tiene cada uno con su cuerpo y con su mente.	
Salud para mí es estar bien y procurar porque las otras personas conozcan también ese concepto de estar bien.	
CADELI	
Salud es bienestar y a través del bienestar se llega a condiciones óptimas /la salud me representa eso a mí/	Nosotros estamos hablando de las cosas cotidianas y nos estamos olvidando de algo muy indispensable, que es el descanso del cuerpo, y no hemos hablado de eso, nosotros hemos saturado el cuerpo de trabajo y el descanso dónde queda.
Para mí la salud es el estado óptimo de cada persona, el estado óptimo de cada persona (...)	Ponemos nosotros los drogadictos que sea conciente que es un enfermo que necesita ayuda, tal vez se dará cuenta, la drogadicción (...)
Para mí salud es el conocimiento de yo cuidar mi cuerpo.	Pero el diario vivir y más que todo nosotros, muchos de nosotros que hemos estado en la calle, sinceramente aprendemos que la salud es felicidad.
Yo tenía dos conceptos como de salud, el primero que aprendí en la casa de mis padres.	Normalmente los adictos tenemos una visión muy errada de lo qué es salud, pero cuando nosotros empezamos a despegar esa maraña que tenemos en el cerebro, comenzamos a ver las cosas de otra forma.
Para mí salud acá es estar en sobriedad, tener una paz interior, una tranquilidad, estar bien conmigo mismo.	Es que los ignorantes somos nosotros que no nos estamos dispuestos aprender sobre salud.
Para mí salud, salud es vivir en paz.	“antes de nosotros ser adictos a esto, manteníamos llenos de energía y vitalidad”.
Para mí salud es tener una paz interior, también igualmente estar bien con las personas que me rodean, igualmente.	Si nosotros no hubiéramos consumido drogas esa enfermedad no hubiera llegado a nosotros nunca, eso fue una enfermedad que nosotros mismos, la causamos hacia nosotros, (...)
GRAN BLANCO	
Para mí la salud, pues es como el bienestar de una persona, como que no tenga dolencias.	Cuando nosotros hacemos música eso es salud, porque ahí estamos liberando muchas cosas y muchas tensiones y muchas cosas, desfogue (...)
Yo creo que salud para mí es: estar bien espiritualmente y mentalmente.	También con lo que nosotros proyectamos porque nosotros nos proyectamos a nivel comunitario, nosotros ayudamos es a los barrios.
CEDECO	
Para mí salud es estar bien de pies a cabeza.	
Para mí salud, es estar bien y no tener ninguna enfermedad.	
Para mí salud es cuidarse mutuamente y quererse uno mismo	

Fuente: Algunos enunciados manifestos por los jóvenes y las jóvenes de los diferentes grupos de la ciudad de Manizales.

En relación con el *nodo central* y el *sistema periférico* en el grupo Gipa, se encuentra que quienes participaron en los grupos de discusión y en la entrevista en profundidad hablan en el sistema periférico desde su experiencia con su grupo de origen (el laboral). Se evidencia un fuerte nodo central que comparten y que hace parte de lo periférico que traen para el grupo, como son las dimensiones biológica, madurativa y psicológica, además de los niveles de intervención desde la prevención hasta la rehabilitación. Asumen la salud como un estado de bienestar muy similar a la formulación de la OMS, pero también ven la salud desde el desarrollo de todas las capacidades del individuo.

A nivel central, encontramos que el grupo GIPA comparte un saber generado a través de sus múltiples trabajos con jóvenes, lo que ha incluido investigaciones donde encuentran un saber que denota una distancia entre lo que ellos y ellas creen y lo que los jóvenes y las jóvenes piensan (Ver tabla 3).

Gipa considera que la salud en la población juvenil está ligada a un proceso de autocuidado, determinado por el proceso de independencia creciente, que se acerca a su proceso de desarrollo evolutivo o madurativo.

De lo anterior, se puede concluir que, de acuerdo con Abric (2001), la evidencia del núcleo central debe permitir develar que este saber no puede ser cuestionado sin afectar la significación de la representación. En este sentido, los contenidos del núcleo central son recurrentes y se sostienen en el grupo, son consistentes, tienen un gran valor asociativo, por lo que se relacionan muchos otros elementos de la representación que cualquier elemento periférico. Por lo tanto, tienen un mayor grado de conexión. Finalmente, suelen estar muy presentes en los discursos respecto al objeto de la representación.

f. Fuentes de información en la configuración de las representaciones sociales en salud, de los jóvenes y las jóvenes

De acuerdo con Mariano, Ramos y Fernández (2001) la familia, las creencias religiosas, la etnia y los pares, influyen en la formación de las representaciones en salud de los jóvenes y las jóvenes, determinando sus prácticas en relación con la salud, puesto que generan sus propias señas de identidad diferenciadoras de su grupo social y de la cultura de la salud. Como se puede resaltar en esta investigación, en los jóvenes y las jóvenes de Manizales se dan similares fuentes; sin embargo resalta con gran precisión la calle como fuente de información, siendo algo evidente, como ya lo ha demostrado Silva (1997), y que para los autores clásicos de las representaciones sociales no está tan claro. Ellos hablan de cuatro fuentes, que ya se han anunciado, y cuando hablan de la población juvenil es de gran valor el sentido y el sentimiento que les produce la calle. Ésta es lugar de encuentro y desencuentro, es espacio donde se evidencia la ciudad entendida desde el punto de vista de la construcción imaginaria de lo que representa. “Ésta debe responder, al menos, por unas condiciones físicas naturales y unas físicas construidas; por unos usos sociales; por unas modalidades de expresión; por un tipo especial de ciudadanos en relación con los otros contextos, nacionales, continentales o

internacionales; una ciudad que hace una mentalidad urbana que le es propia” (Silva, 1997, p. 22). Esto es lo que los jóvenes y las jóvenes en su cotidianidad tratan de crear: una mentalidad urbana que les es propia a los Manizaleños.

La población juvenil ve la calle como el escenario donde se lleva la mayor parte de su vida cotidiana. En ella, la salud tiene una gran expresión, pues la reconocen como fuente de información. Los jóvenes y las jóvenes dicen que ven las campañas de salud en la calle (la de la vacunación, por ejemplo), y que los letreros de los programas de salud los recuerdan más en la calle que en los medios de comunicación.

g. Género y representaciones sociales

En las representaciones sociales que orientan la acción y la conversación de los jóvenes y las jóvenes en la ciudad de Manizales, se puede encontrar algunas diferencias marcadas por el género, como ya se ha dicho anteriormente. La principal diferencia se refiere a la forma de proyectarse a la sociedad. Para las mujeres es más evidente su proyección grupal y social que para los hombres quienes, pese a su orientación al otro, adoptan más una perspectiva individual. Mientras los hombres piensan en salud como el bienestar individual, —sentirse bien—, las mujeres hablan de sentirse bien pero con proyección social, sentirse y hacer sentir bien a los demás.

6. Conclusiones

✓ Las representaciones sobre la salud en los jóvenes y las jóvenes dependen de la madurez y la cohesión del grupo. Aquellos grupos con mayor trayectoria, que han tenido más tiempo de conversación, han construido núcleos representativos más sólidos y están dotados de elementos de lectura y acción más estables. En este sentido, puede recomendarse decididamente, a partir de este estudio, el incentivo de la conformación de grupos juveniles alrededor de actividades convocantes de la cultura, es decir, las representaciones sociales.

✓ Comúnmente, las fuentes de información que se describen tienen que ver con la vivencia de las personas, con lo que piensan, con la comunicación social y con la observación; con los conocimientos adquiridos a través de medios formales, tales como las lecturas, la profesión y los medios de comunicación de masas. Sin embargo, en los jóvenes y las jóvenes de Manizales, se puede encontrar otras fuentes importantes para ellos en la configuración de sus representaciones, como son: la familia, las instituciones, los grupos de amigos y la calle.

✓ Los jóvenes y las jóvenes adjudican varias dimensiones a su concepción de la salud, como la emocional, la espiritual, la moral, la mental y la corporal, lo que supera el concepto de la OMS, que plantea “un estado de equilibrio físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad”. Los jóvenes y las jóvenes asumen tres dimensiones más: la espiritual, la moral y la emocional, que no pueden reducirse simplemente al aspecto mental enunciado por la OMS,

puesto que éstas tienen una dimensión social, ética y de proyección al otro.

✓ Adosado al concepto de bienestar, surge el de salud como paz, frente a lo cual los jóvenes y las jóvenes ponen de manifiesto la salud individual y colectiva, pero cuando representan la salud colectiva hablan de la paz como un símil para la salud individual (la salud es al individuo como la paz es a la sociedad). Por esto, piensan que las enfermedades de la sociedad son la corrupción, la falta de credibilidad en las instituciones y la guerra.

✓ Para los jóvenes y las jóvenes, el trabajo significa independencia porque otorga los medios para vivir sin el amparo de la familia, de manera que ésta se convierte en refugio afectivo y emocional más que en respaldo económico. El trabajo significa libertad, porque de él parte la posibilidad de acción en el mundo. El trabajo significa manejo del tiempo, porque ordena la vida. El trabajo significa rescate personal porque desde él se obtienen intereses que el ocio no otorga. El trabajo significa proyección a la sociedad porque vincula la acción individual con el mundo institucional y colectivo por los beneficios, los efectos y los saberes. Y el trabajo es fuente esencial de conocimiento, de manera que cada persona adquiere su experiencia y su saber en la actividad laboral.

Lista de referencias

- Abric, J. C. (2001). A structural approach to social representations. In: K. Deaux & G. Philogène. *Representations of the social*. USA: Blackwell Publishers Ltda.
- Alcaldía de Manizales & Secretaría de Salud y Seguridad Social (2002). *Situación de salud en Manizales. Indicadores básicos*. Manizales, Colombia: Alcaldía de Manizales.
- Alpizar, L., Bernal, M. (2003). "La construcción social de las juventudes". *Última década*, No. 19, Pp.1-20.
- Banchs, M. A. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales". *Paper on social representations. Textes sur les representations sociales*. Vol. 9, pp. 31-35.
- Canguilhem, G. (1978). *Lo normal y lo patológico*. México, D. F.: Siglo Veintiuno.
- Clémence, A. (2001). Social positioning and social representations. In: K. Deaux & G. Philogène. *Representations of the Social*. USA: Blackwell Publishers Ltda.
- Congreso de la República de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Legis. Informaciones y Soluciones.
- Feixa, C. (2005). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Re-vista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4 (2), pp. 21-45.
- Feixa, C. (1995). El reloj de arena. México, D. F.: Causa Joven.
- Franco, S. (1992). Violencia, derechos humanos y salud. En: A. Cardona.

- Salud y Sociedad*. Bogotá: Zeus Asesores Ltda. 1ª ed.
- Gaertner, W. (1996). Comentario a "Capacidad y bienestar". En: M. Nussbaum & A. Sen. *La calidad de vida*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Herzlich, C. & Pierret, J. (1988). De ayer a hoy: construcción social del enfermo. *Cuadernos Médico Sociales* (43), pp. 21-30.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología Social* 2, pp. 469-494. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1997). *Seminario de Representaciones Sociales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la salud.
- Krauskopf, D. (2000). Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia. San José, Costa Rica: UNFPA. 2a edición.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Maddaleano, M., Morello, P. & Infante, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública*, 45, pp. 132-139.
- Mariano, H., Ramos, M. & Fernández, A. (2001). *Salud y juventud*. Andalucía, España: Escuela Andaluza de Salud Pública, Consejo de la juventud de España. Recuperado el 8 de agosto de 2003, de <http://www.cje.org>
- Moscovici, S. (1986). *Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Psicología social II. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, G. (2003). *Juventud o juventudes*. Trabajo presentado en el marco del seminario de Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Noviembre. Manizales.
- Naciones Unidas, Distrito General & Consejo Económico y Social (2003). *Comisión de Derecho Especial. Informe sobre la juventud mundial*. p. 3-10. Recuperado el 3 de abril de 2003, de <http://www.daccessdds.un.org/doc>.
- Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud (2001). *La juventud colombiana en el naciente milenio. Demografía*. Recuperado el 20 de julio de 2003, <http://www.col.ops oms.org/juventudes/situación/demografía.html>.
- Pierret, J. (1993). Constructing discourses about health and their social determinants. In: A. Radley. *World of illness*. London and New York: Routledge.
- Philogène, G. (2001). *A theory of methods*. In: K. Deau & G. Philogène. *Representations of the Social*. USA: Blackwell Publishers Ltda.
- Quevedo, E. (1992). La cultura desde la medicina social. *Cultura y Salud en la Construcción de las Américas*. Bogotá: Ican-Colcultura.
- Quintero, M. & Ruiz, A. (2004). ¿Qué significa investigar en educación? Bogotá: Universi-dad Distrital Francisco José de Caldas. 1ª ed.
- Reguillo, R. (2003). *Ciudadanías juveniles en América Latina*. Última década (19), pp.1-20.

- República de Colombia (1997). *Ley de la Juventud en Colombia. Ley número 375 del 4 de julio de 1997. Publicación del Diario Oficial 43079 del 9 de julio de 1997.*
- Rodríguez, E. (2001). *Documento de trabajo presentado en el taller sobre las políticas públicas de juventud: su formulación e implementación.* Organizado por el programa pre-sidencial Colombia Joven de la Presidencia de la República. Bogotá.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.
- Ruiz, J. (2001). *Avances en medición y evaluación en psicología y educación.* Bogotá: Aula pedagógica. Universidad del Bosque.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad.* Bogotá: Planeta. 3ª ed.
- Silva, A. (1997). *Imaginario urbano. Cultura y comunicación urbana.* Bogotá: Tercer Mundo. 3ª ed.
- Suárez, R. (2001). *Salud-enfermedad: una categoría a repensar desde la antropología.* En: R. Suárez (comp.). *Reflexiones en salud: una aproximación desde la antropología.* Bogotá: Universidad de los Andes.
- Torres, T. M. (2004). *Sangre y azúcar: Representaciones sociales sobre la diabetes de los enfermos crónicos en un barrio de Guadalajara.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Viveros, M. (1993). "La noción de representación social y su utilización en los estudios sobre salud y enfermedad". *Revista Colombiana de Antropología*, 30, pp. 237-260.

Referencia

María del Carmen Vergara Quintero, "Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 105-133.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latioam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 135-154, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/SIDA desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México*

Teresa Margarita Torres López**

Profesora Investigadora Titular de la Universidad de Guadalajara.

Rosalba Alejandra Iñiguez Huitrado***

Asistente de Investigación del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara.

Manuel Pando Moreno****

Profesor Investigador Titular de la Universidad de Guadalajara.

José Gpe. Salazar Estrada*****

Profesor Investigador Titular de la Universidad de Guadalajara.

• **Resumen:** *El objetivo de este estudio fue describir el riesgo de contagio de ITS y VIH/SIDA desde el punto de vista de los adolescentes y las adolescentes migrantes de Jalisco, México. La finalidad fue identificar elementos para comprender el punto de vista de los adolescentes y de las adolescentes migrantes, y con ello fortalecer los programas de atención para la población que migra.*

El tipo estudio fue cualitativo exploratorio. La duración del estudio fue de 18 meses, de enero de 2006 a junio de 2007. Se realizó en dos contextos con alta intensidad migratoria: una comunidad urbana y otra rural. La obtención de la información se logró a través de la realización de grupos focales y entrevistas individuales. El tipo de análisis fue fenomenológico.

Los hallazgos mostraron que más que la experiencia migratoria ha sido el contexto de origen lo que ha condicionado las percepciones de los jóvenes y de las jóvenes migrantes sobre el riesgo de adquirir ITS y VIH/SIDA. No cuentan con una percepción clara del riesgo en sus lugares de origen; los consideran contextos más seguros para ejercer su sexualidad. Las diferencias entre las dos zonas radicarón en que en el área urbana los chicos y chicas manifiestan un mayor conocimiento sobre las ITS y sobre el VIH/SIDA. En el área rural esto se ve limitado por un ambiente de control, que dificulta la adquisición de información y favorece prácticas de riesgo para la salud de

* Este artículo hace parte del proyecto denominado "Creencias y significados de adolescentes migrantes de Jalisco, México, sobre el riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/SIDA", financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) clave 5214, e inscrito en el Instituto de Investigación de Salud Ocupacional del Departamento de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, realizado de enero a diciembre de 2007.

** Doctora en Antropología Social y Cultural. Correo Electrónico: ttorres@cues.udg.mx

*** Médico Cirujano Partero. Correo electrónico: rose_axl_huitrado@yahoo.com.mx

**** Doctor en Ciencias. Correo Electrónico: manolop777@yahoo.com.mx

***** Doctor en Ciencias de la Salud Pública. Correo Electrónico: jsalzar@cues.udg.mx

los jóvenes y las jóvenes. En las diferencias de género, las mujeres tienen un menor acceso a información y condones.

Palabras clave: adolescencia, VIH/SIDA, Infecciones de transmisión sexual, migración.

Risco de Contágio com Infecções de Transmissão Sexual (ITS) e VIH/SIDA desde o ponto de vista dos adolescentes migrantes do Estado de Jalisco, México

• **Resumo:** *O objetivo deste estudo é descrever o risco de contágio com ITS e VIH/SIDA desde o ponto de vista dos e das adolescentes migrantes no Estado de Jalisco, México. A finalidade consistiu em identificar os elementos necessários para compreender as perspectivas dos e das adolescentes migrantes e também para fortalecer os programas de atenção para a população migrante.*

O tipo de estudo foi qualitativo exploratório. A duração do estudo foi de 10 meses, de janeiro 2006 até junho de 2007. O estudo foi realizado em dois contextos que apresentaram uma alta densidade migratória: uma comunidade urbana e outra rural. A coleção de informação realizou-se através de grupos focais e entrevistas pessoais.

Os achados mostraram que mais do que a experiência migratória, tem sido o contexto de origem que tem condicionado as percepções dos e das jovens migrantes respeito ao risco de adquirir ITS e VIH/SIDA. Os e as adolescentes não têm uma percepção clara do risco em seus lugares de origem; os consideram como contextos mais seguros para o exercício da sexualidade. As diferenças entre as duas zonas radicaram em que na área urbana os e as adolescentes têm um conhecimento melhor sobre as ITS e sobre o VIH/SIDA. Na área rural isto está limitado por um ambiente de controle, que faz difícil a aquisição de informação e favorece as práticas de risco para a saúde dos jovens. Nas diferenças de gênero, as mulheres têm um acesso menor à informação e aos preservativos.

Palavras chave: adolescência, VIH/SIDA, infecções de transmissão sexual, migração.

Contagion Risk of Sexually Transmitted Diseases (STD) and VIH/AIDS from the perspective of male and female migrant adolescents in the state of Jalisco, Mexico

• **Abstract:** *This study aimed at describing the contagion risk with STD and HIV/AIDS from the point of view of male and female migrant adolescents in Jalisco, Mexico. The purpose was to identify elements to understand the migrant adolescents' point of view in order to strengthen prevention and care programs for the migrant population.*

The nature of the study was qualitative exploratory. It lasted for 18 months,

from January, 2006 to June, 2007. It was carried out in two contexts displaying a high migratory intensity: an urban and a rural community. The information was gathered by means of focus groups and individual interviews; and the analysis was of the phenomenological type.

The findings showed that more than the migratory experience, it has been the origin context that has conditioned the perceptions of migrant male and female youths about the risk of being infected with STD and HIV/AIDS. They do not have a clear perception of the risk at their origin places; they consider them sure contexts to exercise their sexuality. The differences among the two areas were that in the urban area the adolescents exhibit a bigger knowledge about STD and HIV/AIDS. In the rural area this knowledge is limited by a control atmosphere that restricts the access to information and favors risk practices that may affect the health of both male and female youths. With reference to gender differences, the women have less access to information and condoms.

Key words: migration, adolescence, Sexually Transmitted Diseases, HIV/AIDS.

-I. Introducción. -II. Metodología. -III. Hallazgos y análisis. - IV. Consideraciones finales. -Bibliografía.

Primera versión recibida noviembre 21 de 2007; versión final aceptada julio 7 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

La migración es un proceso que puede entenderse como el desplazamiento masivo de población, de una región a otra o de uno o varios países a otros, donde se alude a una cierta continuidad o tendencia en el proceso y no a un traslado coyuntural o puntual (Malgesini & Giménez, 2000). El caso de la migración México - los Estados Unidos de América es un fenómeno social de carácter centenario que involucra a millones de personas y se materializa entre países vecinos. Así sus principales características son las de historicidad, masividad y vecindad (Durand, 2000).

Según las cifras del Consejo Nacional de Población (Conapo), el total de migrantes mexicanos que se fueron a trabajar a los Estados Unidos de América y regresaron al país entre 1998 y 2000 asciende a 580 mil personas, en las cuales hay un predominio de varones, en su mayoría en edad productiva (con un promedio de 33 años de edad). El 76 por ciento del flujo total se encuentra entre 25 y 44 años, y más; mientras que el peso relativo de los 5 mil migrantes adolescentes es de uno por ciento, y el de 131 mil migrantes jóvenes (entre 18 y 24 años de edad) es de 23 por ciento (Conapo, 2000).

Tanto el Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2002) como la Organización Panamericana de la Salud (OPS), sitúan a la población

adolescente en edades que van desde los 10 hasta los 19 años (Burt, 1998). No existe información estadística suficiente para contabilizar con exactitud a la población adolescente que migra. Para fines de este estudio se puede considerar aquella población comprendida entre dichas edades que cuenta con experiencia migrante con estancia en los Estados Unidos de América (de por lo menos tres meses) por motivos de estudio o trabajo de ellos mismos o de su familia, con condición migratoria legal e ilegal.

Los trabajadores y trabajadoras adolescentes que están engrosando la corriente migrante a los Estados Unidos de América poseen algunas características que los diferencian de otros grupos étnicos. Su vulnerabilidad compromete su seguridad, su integridad física y el ejercicio de sus derechos humanos. Son migrantes que carecen de experiencia migratoria previa, además de que en muchos casos no cuentan con documentos para ingresar a los Estados Unidos de América. Por ello enfrentan situaciones más adversas que los migrantes adultos, pues son personas que desconocen el terreno y las estrategias de la patrulla fronteriza; además de que cada uno de cinco adolescentes migrantes regresa a México sin conseguir empleo, por su falta de experiencia laboral y el desconocimiento del mercado de trabajo estadounidense (Conapo, 2000).

Si a este panorama se le suman los riesgos a la salud a los que están expuestos tanto en el trayecto hacia los Estados Unidos de América como en su estancia en dicho país, su situación de vulnerabilidad se acrecienta. Entre dichos riesgos se encuentran los accidentes y las enfermedades laborales en el caso de quienes desarrollan actividades remuneradas, además del consumo de drogas lícitas e ilícitas ya que son más accesibles al contar con ingresos económicos, en muchos casos más altos que en México. Otro riesgo es el posible contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) o de VIH/SIDA, las cuales pueden presentarse dado el cambio cultural que implica el vivir en un país donde se percibe una mayor permisividad hacia las prácticas sexuales. De ahí la importancia de mantener un monitoreo sistemático de la población que inicia su carrera migratoria en condiciones de alta vulnerabilidad (Martínez, 2000); máxime cuando la adolescencia es el periodo de la vida en el cual se desarrollan con mayor intensidad los procesos de socialización que permitirán a las personas conformar su identidad.

En esta época se parte del supuesto de que la familia (caracterizada como *grupo primario*) ya ha proporcionado los principales elementos de la socialización primaria, a través de la cual el individuo se convierte en miembro de un grupo social concreto. Y es cuando los procesos de socialización secundaria permiten la incorporación de las personas a sectores de la organización social (Martín Baró, 1988). La experiencia migratoria permite a los jóvenes y a las jóvenes entrar en contacto con una cultura diferente a la propia y con ello configurar una cultura híbrida y dar lugar al desarrollo de identidades en constante estado de definición. Por tanto la educación en salud que se tenga antes y durante el proceso migratorio será determinante en

sus prácticas de protección y prevención contra enfermedades así como en el autocuidado y fomento de su salud. Ello no sólo para el periodo de su vida como adolescentes, sino que sus efectos y costos se evidenciarán más adelante en la vida (Burt, 1998).

En investigaciones sobre población migrante, el tema de VIH/SIDA ha sido explorado desde diferentes perspectivas. Se ha considerado que en poblaciones con alta movilidad migratoria existe un alto riesgo de contagio de ITS y de VIH/SIDA en las mujeres con parejas masculinas migrantes, debido a elementos de tipo cultural, tales como la confianza, la valoración de la monogamia y la fidelidad (Hirsh, Higgins, Bentley & Nathanson, 2002). Y en dos revisiones recientes de estudios realizados sobre la relación entre migración mexicana a los Estados Unidos de América y el VIH/SIDA en migrantes mexicanos (Magis, Gayet, Negroni, Leyva, Bravo, Uribe & Brofman, 2004; Sanchez, Lemp, Magis, Bravo, Carter & Ruiz, 2004), se describen elementos para pensar en una asociación positiva entre ambas variables y en posibles medidas de prevención. Sin embargo, también se reconoce que aún no hay estudios suficientes que lleven a señalar resultados concluyentes.

Los estudios sobre la forma en que la población migrante se protege ante esos padecimientos son pocos y se limitan al uso del condón. En un estudio realizado en dos localidades de México con alta movilidad migratoria hacia E.U.A. (Tonalá, Jalisco y Cuahutémoc, Colima), se encontró que una frecuente experiencia migratoria (medida por el número de viajes realizados a los Estados Unidos de América) sobre todo de tipo circular (viajes de ida y regreso constante) se encuentra asociada a un mayor uso del condón. Los usuarios más consistentes son hombres solteros, con alta escolaridad y con dos o más parejas sexuales (Fosados, Caballero, Torres & Valente, 2006). En otra perspectiva de este mismo estudio se encontró que la población migrante más joven que proviene de contextos de mayor densidad poblacional, tiende a un uso más consistente del condón durante sus relaciones sexuales (Caballero, Torres, Pineda, Navarro, Fosados & Valente, 2008).

No se encontraron estudios que se enfoquen a destacar el punto de vista de los adolescentes y las adolescentes migrantes. Sin embargo existen otros sobre población adolescente en general, sobre los temas de las ITS y el VIH/SIDA. Estos han sido los que se enfocan a las representaciones sociales y conocimientos del VIH/SIDA, a los conocimientos sobre las ITS y a las prácticas sexuales relacionadas con éstas.

Los que estudian las representaciones sociales, las definen como formas de pensamiento social que constituyen modalidades de pensamiento práctico (Jodelet, 1993). Uno de estos estudios fue realizado en Flores-Palacios (2003) en la ciudad de México. Se encontró que la enfermedad, la muerte y el sexo aparecen como centrales y definatorios en la representación social del SIDA entre los jóvenes y las jóvenes entrevistados. Otro más fue realizado por Chong (2003) con jóvenes de tres poblaciones de México (Guadalajara, Tapachula y Cd. Juárez). Se encontró que en la representación social de los adolescentes y

las adolescentes se destacan discursos que vienen de los programas preventivos (VIH, condón, sexo, muerte) y otro discurso de estigma social, donde el SIDA es vinculado con el rechazo, la soledad, la tristeza y el sufrimiento.

En relación con los conocimientos de los adolescentes y de las adolescentes sobre VIH/SIDA se tiene el caso de dos estudios realizados a través de encuestas. El primero se enfocó a las fuentes de información y su relación con el grado de conocimientos sobre SIDA en adolescentes de México. Se destacaron las fuentes masivas seguidas de las fuentes interpersonales. En el caso de las primeras se señaló el predominio de la televisión y la radio sobre los periódicos y las revistas. En el caso de las fuentes interpersonales predominó la información obtenida por profesores y profesoras, y en segundo lugar por familiares, amigos y médicos (Caballero, 1997).

Por su parte Gayet (2002) exploró la elección de las personas con quienes hablan sobre el SIDA. Se encontró que los jóvenes hablan más con sus padres (hombres) sobre el tema, mientras que las jóvenes lo hacen con sus madres. Quienes son sexualmente activos o activas hablan más con sus amigos y amigas.

En el caso de los estudios sobre ITS y prácticas sexuales se encuentra el desarrollado por Caballero (2006), el que realizó una revisión de estudios con enfoque metodológico y cualitativo en torno a la salud sexual y reproductiva de adolescentes, publicados en México durante el periodo de 1986 a 2004. En éstos se encontró que entre la población joven existen deficiencias en cuanto al conocimiento de formas de transmisión del VIH, y al uso correcto del condón como medida preventiva; y poca claridad en la diferencia conceptual entre el VIH y el SIDA. Y en cuanto a la percepción y creencias sobre dichas enfermedades se encontró, por un lado, una concepción de que sus causas son de tipo moral (pérdida de valores, inmoralidad, comportamiento preventivo irresponsable y castigo natural o divino a los comportamientos desviados de la normalidad social); y por el otro, la atribución de que dichas enfermedades son comunes a grupos de riesgo.

Al no contar con estudios de población joven migrante se destaca que los programas de atención al migrante en México han dado poco énfasis en este grupo de edad. Dichos programas deberían contar con mayor información respecto del punto de vista de adolescentes y jóvenes a fin de lograr un mayor impacto en sus intervenciones.

Una forma de aproximarse a esta población es resaltar lo que se ha llamado punto de vista *desde dentro* o punto de vista *emic* (Rossi & O'Higgins, 1981), es decir, de quienes están directamente implicados o implicadas en el problema, lo que permite un acercamiento más profundo a la situación de riesgo que viven los actores sociales y a cómo ellos la conciben. Esta visión considera también todas las posibles diferencias que puede haber desde las diversas posiciones que ocupan los actores, para este caso el grupo de edad, el contexto de origen (urbano o rural) y la perspectiva de género.

Así el objetivo de este estudio fue describir el riesgo de contagio de ITS

y VIH/SIDA desde el punto de vista de la población adolescente migrante del Estado de Jalisco. Ello con la finalidad de identificar elementos para comprender el punto de vista de los adolescentes y las adolescentes migrantes y con ello fortalecer los programas de atención para la población que migra. Se partió de un enfoque fenomenológico el cual se centra en las experiencias e interpretaciones de los fenómenos por parte de la gente que los vive: la vida cotidiana común y la acción social (Maffessoli, 1997).

II. Metodología

El tipo estudio fue cualitativo exploratorio. La duración del estudio fue de 18 meses, de enero de 2006 a junio de 2007. Se realizó en dos contextos con alta intensidad migratoria del Estado Jalisco: una comunidad urbana y otra rural.

El contexto urbano correspondió a jóvenes de una colonia de nivel socioeconómico medio bajo ubicada al sur de la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara, dentro del municipio de Tlaquepaque. Según Conapo se considera que Tlaquepaque es un municipio de atracción migratoria (ya que su cabecera municipal cuenta con empleos de la rama industrial manufacturera y elaboración de artesanías); sin embargo la migración hacia los Estados Unidos de América parece ser un fenómeno más frecuente en las zonas marginales del municipio (Enciclopedia de los Municipios de México, 2005a).

El contexto rural fue una localidad ubicada al sur del Estado de Jalisco que al año 2000 contaba con 17, 564 habitantes, clasificada como una población de alto grado de marginación, así como una localidad de alta expulsión migratoria de población hacia las ciudades más grandes del Estado de Jalisco y hacia los Estados Unidos de América. La actividad agrícola constituye la principal fuente de empleo (Enciclopedia de los Municipios de México, 2005b), sin embargo genera salarios muy bajos. Las principales fuentes de riqueza del lugar las constituyen las aportaciones económicas de los migrantes y las migrantes (remesas).

El estudio comprendió dos fases: la primera fue la realización de un estudio etnográfico de ambas zonas; en la segunda se utilizó el método fenomenológico a fin de profundizar en la visión de la juventud migrante en torno al riesgo de contagio de ITS y VIH/SIDA. Para este trabajo sólo se describirá la segunda fase.

En ambos contextos los jóvenes y las jóvenes participantes asisten a escuelas de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, lugar donde fueron contactados. Se seleccionaron dos grupos de jóvenes (uno del contexto urbano y otro del rural) por muestreo propositivo no aleatorio (Arcury & Quandt, 1998), en función de describir características de interés en el proceso migratorio y su relación con el riesgo de contagio de ETS y VIH/SIDA. Los criterios para su participación fueron: que tuvieran edad de 10 a 19 años, sin importar género, con experiencia migrante, con estancia en los los Estados

Unidos de América de por lo menos tres meses y con condición migratoria legal e ilegal. En total participaron 22 personas, 13 del contexto urbano y nueve del rural, de los cuales 15 eran del sexo femenino y 7 del masculino; sus edades fluctuaban de 15 a 19 años (con promedio de edad de 17.2 años en el contexto rural y de 15.8 años en el urbano). Al haber sido reclutados en escuelas de bachillerato la edad mínima encontrada fue de 15 años, con lo cual se pierde el punto de vista de los adolescentes y las adolescentes de 10 a 14 años. Su tiempo de estancia en los Estados Unidos de América variaba de tres meses a 10 años; los principales motivos para migrar fueron el trabajo de sus padres y madres, la búsqueda de trabajo para ellos (sólo en el caso de los hombres) y las vacaciones. Sólo una persona mencionó los estudios como un motivo para migrar; sin embargo la mayoría de los participantes reportó haber estudiado en los Estados Unidos de América (principalmente High School y cursos de inglés). La mayoría cruzó la frontera con visa; sólo un chico de la zona rural reportó haber cruzado en forma ilegal y dos chicas de la zona urbana comentaron que la pasaron en forma ilegal cuando eran muy pequeñas.

Las técnicas y procedimientos de recolección empleados con dicha población fueron grupos focales y entrevistas individuales. Se realizaron tres grupos focales (uno en cada zona, en los cuales participaron tanto hombres como mujeres, más otro urbano con sólo mujeres) y cinco sesiones de entrevistas individuales. Las coordinaron profesionales del campo de la salud, capacitados en el tema y en estrategias de trabajo de campo. Los grupos focales y las entrevistas se realizaron en los espacios de las escuelas preparatorias donde se garantizaba la confidencialidad. Los grupos focales tuvieron una duración aproximada de dos horas y las entrevistas de una hora; y todas las sesiones fueron audiograbadas. Para ambas técnicas se utilizó una guía temática que exploraba: migración y adolescencia, migración y riesgo de contagio de ITS y de VIH/SIDA, información sexual hacia los adolescentes y las adolescentes, y atención de los servicios de salud hacia adolescentes migrantes.

Las audiograbaciones de los grupos focales y de las entrevistas fueron transcritas al programa computarizado Atlas-ti, con la finalidad de realizar la codificación de los textos de las mismas. El análisis de la información se llevó a cabo por el método de análisis fenomenológico que establece las etapas de: previa o clarificación de los presupuestos (descritos en la introducción: se encontrarán diferencias en los hallazgos por contexto de origen y género), descriptiva u obtención de la información (ya descrita en este apartado de metodología), y estructural. Esta última incluyó la lectura general de la descripción de la información, la delimitación de las unidades temáticas naturales, la determinación del tema central que domina cada unidad temática, la expresión del tema central en el lenguaje científico, la integración de todos los temas centrales en una estructura descriptiva y la integración de todas las estructuras particulares en una estructura general (Martínez, 1989).

Se solicitó el consentimiento escrito libre e informado por parte de los informantes y de las informantes, previa exposición de los objetivos y

beneficios del proyecto de la investigación. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad y el anonimato en el manejo de la información, y en presentaciones o publicaciones que se pudiesen derivar del estudio. Se les indicó a los participantes y a las participantes en el estudio que tendrán información sobre los resultados de los grupos estudiados. Se les aclaró cualquier duda que surgió de los procedimientos, riesgos y beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación y datos personales. Asimismo se les indicó a los entrevistados y entrevistadas que podrían abandonar la entrevista en cualquier momento que lo consideraran conveniente; sin embargo todas y todos participaron con interés hasta el final del proceso.

El proyecto de investigación que fundamentó el presente estudio fue evaluado y en su momento aprobado por el comité local de investigación del Instituto de Investigación en Salud Ocupacional del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México.

III. Hallazgos y análisis

Las unidades temáticas naturales que surgieron a lo largo del discurso de los jóvenes y las jóvenes fueron tres: la migración desde el punto de vista de los adolescentes y las adolescentes, el riesgo de contagio de ITS y VIH/SIDA y los comentarios y sugerencias en educación para la salud.

La migración desde el punto de vista de los adolescentes y las adolescentes

Esta unidad comprende la contextualización de las esferas privada y pública, donde se pone de manifiesto el sentido de la migración para los adolescentes y las adolescentes, en cuanto al significado que ésta ha tenido para sus vidas en diferentes esferas.

Jóvenes rurales:

Los jóvenes y las jóvenes del área rural caracterizan a la migración como una vivencia tradicional en su contexto, de algún modo casi obligatoria, donde el objetivo es buscar una vida mejor en el aspecto económico. La vida en los Estados Unidos de América la califican de acelerada y aburrida ya que no se disfruta de los bienes que se logran adquirir. El aspecto positivo es que reconocen una mayor libertad en las formas de expresión, sobre todo de los jóvenes. Los hombres tuvieron la opción de estudiar y/o de desarrollar actividades remuneradas por lo cual calificaron su experiencia en forma positiva. Las mujeres la vivieron como una forma de apoyo a la parte de su familia que ya vive en los Estados Unidos de América, y en algunos casos para estudiar. Sólo un joven en condición de ilegalidad calificó la experiencia como riesgosa tanto durante el trayecto (accidentes y asaltos) como en la estancia (por las condiciones laborales de explotación y por las redadas de las autoridades migratorias de E.U.)

Jóvenes urbanos:

Los jóvenes y las jóvenes del área urbana definieron la migración en forma diferenciada; para algunos fue una vivencia interesante mientras que para otros fue aburrida, si bien todas y todos reconocieron que la experiencia llevó a sus familias a tener mejoras de tipo económico. La visión positiva fue de los hombres que sólo estudiaron mientras vivieron en los Estados Unidos de América. Y la negativa fue de los chicos que desarrollaron actividades remuneradas (en condiciones de desventaja por ser menores de edad e ilegales), además de que no tuvieron la posibilidad de estudiar. Por su parte las mujeres destacaron la carga de trabajo que implicó el que sus madres se encontraran trabajando todo el tiempo, lo que llevó a que ellas tuvieran que suplir las funciones domésticas de sus madres, además de que tenían que estudiar. Lo que más llamó la atención a ambos sexos (sobre su experiencia migratoria) fue el conocer formas de relación intrafamiliar más abiertas, el contacto con diversos grupos juveniles así como el asistir a escuelas donde obtuvieron información sobre temas como la sexualidad y el consumo de drogas.

Con estas visiones de los jóvenes y de las jóvenes en torno a la migración en la edad adolescente se observa que la experiencia migratoria permite acceder a nuevas formas de relación, valores y conductas más abiertas, que permiten prácticas más libres en torno a las relaciones familiares y sociales. Dicha experiencia permitió incorporar elementos para la formación de su identidad social (Fischer, 1990). Sin embargo ésta se encuentra matizada según el contexto de origen y desde la perspectiva de género. En esta última se encuentran las formas simbólicas de que se vale la cultura para institucionalizar las diferencias entre hombres y mujeres (Lamas, 1995), las cuales se ven en forma más clara en las adolescentes rurales.

Unidades relacionadas con el riesgo de contagio de ITS YT VIH/SIDA

Incluyó las ideas, atribuciones y evaluación de las posibilidades de contagio de ITS y VIH/SIDA por los jóvenes y las jóvenes migrantes en los dos países donde han habitado. Considera los temas de prácticas sexuales en México y en los Estados Unidos de América, conocimientos y actitudes sobre ITS y VIH/SIDA, además de prácticas de protección ante dichos padecimientos.

a) Prácticas sexuales en México y en los Estados Unidos de América:

Jóvenes rurales:

Los jóvenes y las jóvenes rurales consideran que en los Estados Unidos de América existe una forma de vida más liberal, entendida ésta como un contexto donde se desarrollan prácticas sexuales en forma frecuente, con mayor facilidad, con personas desconocidas, y en pocas ocasiones se forman parejas estables; lo cual implica mayor riesgo de contagio de ITS. Consideran que las mujeres son más abiertas en los temas sexuales y los padres y madres tienen poco control sobre sus hijas e hijos.

Su percepción es que en México hay mayor control social sobre la forma en que se relacionan hombres y mujeres, sobre todo en el caso de su pueblo donde todos se conocen. Esto implica en ocasiones el desarrollo de prácticas sexuales encubiertas.

Los hombres manifestaron un menor acceso a mujeres en su pueblo ya que implica un trato más prolongado para establecer una relación (por el control social) y principalmente durante las fiestas locales ya que es cuando los visitan los “*hijos ausentes*” (los migrantes). Las mujeres prefieren a éstos últimos ya que traen dinero y es una oportunidad de comprometerse en matrimonio con alguno.

Las mujeres dijeron no haber tenido parejas durante su estancia en los Estados Unidos de América y ninguna de ellas reconoció tener prácticas sexuales. Algunas dijeron tener novios migrantes que viven en los Estados Unidos de América, con los cuales mantienen contacto telefónico y los ven una vez al año cuando éstos visitan el pueblo. Las que ya están comprometidas en matrimonio deben tener una conducta irreprochable, ya que los novios se enteran de lo que hacen ellas a través de sus parientes y de sus amigas y amigos. Ello implica no ir a fiestas y salir siempre acompañadas por alguna persona adulta.

Jóvenes urbanos:

Tienen la visión de que en los Estados Unidos de América hay prácticas sexuales más libres que implican que pueden tener prácticas sexuales con mayor frecuencia. Por ello hay mayor riesgo de contagio de ITS y VIH/SIDA.

Los hombres comentaron el fácil acceso a trabajadoras del sexo comercial, así como experiencias donde los jóvenes tuvieron relaciones sexuales con mujeres que conocían en fiestas o salones de baile y nunca las volvían a ver. Los que tuvieron novias en los Estados Unidos de América se sorprendieron de lo abiertas que eran éstas en torno al tema del sexo así como una amplia experiencia al respecto. Consideran que existe mayor apertura paterna para las prácticas sexuales de los hijos hombres ya que éstos les suelen proporcionar condones.

Reportaron que tanto hombres como mujeres son más abiertos en los Estados Unidos de América y muestran formas de conducta diferentes a las que se observan en México. Califican a las mujeres de fáciles y aventadas ya que las relaciones casuales son comunes, y a los hombres de *cachondos* y *güilos*. Un chico comentó que las jóvenes le acosaban cuando caminaba por la calle, le gritaban piropos mientras tomaban cerveza, en suma que eran “*bien aventadas*”. Otro joven comentó la existencia de trabajadoras del sexo comercial en calles específicas de las ciudades, lo que facilitaba su contratación. Y otro chico describió cómo los hombres con los que compartía vivienda, llevaban mujeres para tener relaciones sexuales, incluso a la vista de los otros habitantes del lugar.

En el caso de las mujeres urbanas éstas manifestaron una amplia información sobre sus prácticas sexuales, las de sus novios, amigas y amigos. Comentaron experiencias de conductas de riesgo como es el mantener relaciones sexuales sin protección, ya que alguna de sus amigas ha tenido algún embarazo siendo adolescente así como amigos que se han contagiado de alguna ITS. Refirieron también la experiencia de uno de sus novios que tuvo relaciones con un travestido, que cuando se dio cuenta que era hombre no dejó pasar la oportunidad y consumó la acción. Por parte de sus padres existe algún tipo de control sobre sus prácticas, ya que les dicen que confían en ellas pero nunca les han proporcionado un condón ni información sobre cómo usarlo. Sin embargo, existen algunas madres de sus amigas o parientes mujeres que las orientan en forma eficiente sobre sus dudas y sobre cómo tener relaciones sexuales placenteras.

La perspectiva de los jóvenes y las jóvenes migrantes con respecto al riesgo de contagio de ITS y VIH/SIDA manifiesta que es el contexto de origen más que la experiencia migratoria lo que parece marcar más la percepción del riesgo. Esto puede deberse a las diferentes formas de significación e interpretación de la información que se recibe. La percepción social es un proceso que implica organizar información sobre las personas o los contextos, y atribuirles propiedades. Las características propias del perceptor ejercen una influencia directiva y selectiva que influye sobre su atención e inferencia (Santoro, 1982).

La idea de que la mayor frecuencia (o facilidad) de tener relaciones sexuales es igual a tener un mayor riesgo de contagio se relaciona con la construcción e interpretación de la realidad que hacen los jóvenes y las jóvenes sobre dicha situación, ya que el ser humano no reacciona ante dicha realidad tal y como es, si no ante la que él construye e interpreta (Ibáñez, 1979).

Por otra parte, en el contexto rural el mayor control social y la presencia de migrantes con dinero, favorecen el desarrollo de prácticas sexuales encubiertas. Entre éstas se pueden encontrar el sexo recompensado como una práctica de vulnerabilidad para la adquisición del ITS y VIH/SIDA (Théodore, Gutiérrez, Torres & Luna, 2004 y Théodore, Luna & Díaz, 2006). Los autores entienden por sexo recompensado una práctica privada, basada en el intercambio de sexo por beneficios sociales o económicos o de protección (o todos estos), que dejaría de existir sin la existencia del beneficio. Esta práctica se caracteriza por la presencia de brechas de poder tangible entre el joven recompensado o la joven recompensada y una persona recompensadora (debidas a diferencias socioeconómicas, de género, de edad, etc.) que, según la combinación de brechas, puede dificultar o incluso impedir el sexo protegido.

b) Conocimientos y actitudes sobre ITS y VIH/SIDA

Jóvenes rurales:

Manifestaron no contar con suficiente información sobre ITS y VIH/SIDA,

ni sobre los mecanismos de prevención y protección. Incluso manifestaron un total desconocimiento sobre el tema del Virus del Papiloma Humano, del cual dijeron que nunca habían oído mencionar dicho término. Su información se limita a la que reciben en la escuela (pero está filtrada por la visión del docente). Los estudiantes y las estudiantes rurales sólo conocen las enfermedades de transmisión sexual por su nombre; las que mencionaron fueron: SIDA, sífilis y gonorrea. Dijeron saber que se transmiten por vía sexual, pero no conocen sus signos y síntomas ni su tratamiento, lo cual se debe a la falta de información y a las restricciones familiares que existen para acceder a información de ese tipo.

No creen que se puedan contagiar de alguna ITS o VIH/SIDA en México ya que dijeron conocer bien a las personas de su pueblo que son con quienes podrían tener relaciones sexuales. Sobre el VIH/SIDA dijeron conocer algunos casos de personas infectadas y manifestaron que la población mantiene actitudes estigmatizantes ante ellas. Calificaron al VIH/SIDA como una enfermedad mortal y que puede ser peor que la misma muerte, ya que lleva a las personas a señalar, marginar y hacer sentir mal a los infectados e infectadas, así como el que dichas formas de discriminación y rechazo hacia las personas que lo padecen son producto de la ignorancia, además de que todas y todos estamos expuestos a contraerla. Sólo algunos y algunas jóvenes que se entrevistaron consideraron que las personas infectadas son aquellas que tienen actividades de riesgo, por ejemplo las mujeres dedicadas a la prostitución.

Tanto los hombres como las mujeres manifestaron interés en obtener más información sobre estos temas.

Jóvenes urbanos:

Sobre el tema de las ITS las jóvenes y los jóvenes urbanos (a diferencia de la población joven rural) mostraron tener información suficiente ya que describieron los mecanismos de contagio de padecimientos como sífilis, gonorrea, herpes e inclusive del VIH/SIDA. En particular sobre el Papiloma Humano sólo una chica tenía información ya que era un tema que le correspondía exponer ante su grupo escolar como parte de una de sus asignaturas. Dijeron que sabían sobre estos temas ya que en la misma escuela los habían revisado. Este es uno de los hallazgos más relevantes en relación con lo encontrado en la zona rural, donde la información al respecto de estos temas fue más bien limitada. Sin embargo, como se verá más adelante esto no necesariamente implica la realización de prácticas de protección contra las ITS.

Identificaron como la principal medida de prevención ante estas enfermedades el uso del condón, el no tener relaciones sexuales “*promiscuas*” y la abstinencia. Sobre el VIH/SIDA indicaron que existe poca información en la población ya que a los portadores aún se les discrimina. Mencionaron también la existencia de personas contagiadas del VIH que buscan contagiar a otras personas. Una chica dijo que tiene un amigo que tiene dicha enfermedad, lo cual le hace considerar el cuidarse para no contagiarse.

Tanto los hombres como las mujeres consideraron que saben lo necesario sobre estos temas; dijeron que sus dudas se encuentran más bien en el tema de las prácticas sexuales.

La identificación de grupos de riesgo de contagio de VIH/SIDA sigue predominando en el imaginario de los jóvenes y de las jóvenes. Dicha asociación, además de tener implicaciones hacia la discriminación y estigmatización (Parker & Aggleton, 2002), incluye el manejo de estereotipos alrededor de los fenómenos de salud (como son los adictos y las personas calificadas como *promiscuas*), lo cual lleva a un estado de falsa seguridad (Chong, 2003) en relación con los riesgos de adquisición de ITS y VIH/SIDA al sentir que no se forma parte de ninguno de los *grupos de riesgo* calificados por la sociedad como portadores de este tipo de enfermedades.

A esto se aúna la idea de que conocer a la persona con la cual mantendrán relaciones sexuales lleva implícita una sensación de seguridad. Ello se relaciona con lo planteado por Douglas (1996) sobre la percepción social del riesgo que lleva a considerar que en las actividades (en este caso contextos) que son muy familiares, se tiende a minimizar la probabilidad de malos resultados. Así, al subestimar los riesgos que se consideran controlados, se genera cierta inmunidad subjetiva (aún sin bases sólidas). Ello podría implicar en la práctica experiencias sexuales sin protección en los lugares de origen.

c) Prácticas de protección ante dichos padecimientos

Jóvenes rurales:

Los jóvenes y las jóvenes rurales comentaron que la mayoría de sus amigas y amigos no utilizan el condón en sus relaciones sexuales, y los que sí lo utilizan, lo hacen es para evitar un embarazo, más que como un método preventivo de contagio de ITS. Un joven de 17 años con vida sexual activa comentó el temor que tiene de embarazar a alguna muchacha, ya que a su edad sería una gran responsabilidad, pero nunca llega a considerar si se va a contagiar de algo. Otro más comentó que lo que algunas veces no lo deja dormir es tratar de recordar si se colocó bien el condón durante su última relación sexual. Para los hombres el condón constituye la mejor opción como método anticonceptivo, mientras que las mujeres manifestaron que no tienen suficiente conocimiento del uso y práctica en la colocación del condón; por ello su conocimiento sólo es “*en teoría*”. Un chico destacó que algunas mujeres tienen conocimiento sobre el uso correcto del condón, pero que no lo van a manifestar públicamente para no desprestigiarse ante la sociedad.

Jóvenes urbanos:

Señalaron que el uso del condón es más para evitar el embarazo que para la protección contra infecciones de transmisión sexual. Sin embargo su uso no es común en todas las relaciones sexuales, por un lado por la prisa de que alguno de los involucrados o involucradas se arrepienta o porque consideran

que no se tienen las mismas sensaciones con éste que sin él. Señalaron que el preservativo no es muy efectivo ya que un mal manejo puede ocasionar un accidente además de que puede estar defectuoso. Dos chicas refirieron que el condón no es muy eficiente, porque tiene muchos orificios, lo cual puede ocasionar que resulten embarazadas. Además de que los accidentes al usarlo son comunes, como el que se puede romper o el que ocurre al abrir la envoltura con los dientes, lo cual puede dañarlo o contaminarlo. La mayoría dijo desconocer el condón femenino; sólo dos chicas lo identificaban como un condón grande e incómodo y que es más caro que el masculino. Sin embargo, manifestaron que nunca lo habían usado.

Estos hallazgos son concordantes con el estudio de Gayet, Juárez, Pedrosa y Magis (2003) donde se encontró que el uso del condón es mayor entre los hombres jóvenes de zona urbana. Y también se relaciona con el enfoque de género y control social sobre las mujeres, sobre sus prácticas sexuales protegidas; en particular sobre el uso de condón. La falta de habilidad de las mujeres para exigir a sus parejas protección durante las relaciones sexuales, conlleva riesgos implícitos que van más allá de los embarazos no deseados.

3. Comentarios y sugerencias en Educación para la salud

Jóvenes rurales:

Tanto los chicos como las chicas señalaron que los miembros de su familia, y por las opiniones de los líderes religiosos de la localidad, sólo reciben información pobre o errónea, ya que se emite en un marco moralista que establece más bien restricciones y formas de control social. Es en la escuela preparatoria donde los jóvenes y las jóvenes encuentran la principal fuente de información sobre temas sexuales. Ello a través de algunos y algunas docentes que les instruyen sobre el tema, además de que cuentan con invitados e invitadas expertos (externos a la escuela) con quienes abordan diferentes temáticas. Sin embargo, los jóvenes y las jóvenes calificaron dichas pláticas de escasas y superficiales.

Las principales fuentes de información con las que cuentan son los medios masivos de comunicación y sus amigas y amigos. Aún cuando califican a éstos últimos de poco confiables, ya que ellos y ellas tampoco están adecuadamente informados y sólo aconsejan lo que “creen” o lo que “piensan” o lo que “les han dicho”.

Las pláticas que han tenido con el médico del Centro de Salud son las más reconocidas; sin embargo, cuando necesitan obtener información con éste médico en forma personal, la situación implica que “cualquier persona se puede dar cuenta de que van al Centro de Salud” y ello puede despertar comentarios entre los habitantes del lugar y llegar a oídos de sus padres y madres. Una dificultad para el acceso a los condones es que no hay instituciones de salud que los proporcionen de forma anónima ni gratuita. Para recibirlos es necesario estar registrados, como una forma de control; esto

quiere decir que tienen que ir a consulta cada mes para responder a una serie de preguntas; después de eso les proporcionan entre tres o cuatro condones (lo cual consideran insuficiente). Contrastaron esta situación con la que vivieron en los Estados Unidos de América donde se les proporcionaban en forma gratuita y confidencial.

Jóvenes urbanos:

Los chicos y las chicas reportaron que por parte de sus padres hay apertura para que reciban información sexual, además de que algunos de éstos buscan información sobre temas sexuales para hablarlo con sus hijos; sólo unos pocos señalaron que alguno de sus padres les limita éste tipo de información. Sin embargo, los jóvenes reportaron que no les gusta recibir información de ellos ya que les da vergüenza. Además de que también a sus padres se les dificulta hacerlo, ello a pesar de que consideran que éstos parecen bien informados al respecto.

Señalaron que a los jóvenes y las jóvenes que han crecido en los Estados Unidos de América les es más fácil tratar dichos temas con sus padres y madres, ya que han sido educados y educadas de esa forma. Las diferencias entre los Estados Unidos de América y México con respecto a los programas educativos sobre la sexualidad radican en que en las escuelas de los Estados Unidos solicitan autorización a los padres y madres de familia para que sus hijas e hijos reciban información, mientras que en México no es así.

Los jóvenes y las jóvenes reciben información sobre salud productiva e información sexual en varias de las asignaturas de la escuela; sin embargo se reconoce que dicha información pasa por el filtro de los docentes y las docentes; por ello la intención que ésta conlleve variará según el profesor o profesora.

Con respecto a otras fuentes de información, indicaron a sus amigos y amigas, además de la Internet, ya que son formas discretas de obtener información. Una fuente más la constituye algún adulto a quien le tengan confianza; por lo general recurren con parientes (tíos, tías, primos, etc.) Sin embargo, dicho adulto no suele ser alguno de sus padres, por las razones ya mencionadas.

Sugerencias para implementar programas educativos en salud sexual y reproductiva

- Debe haber acceso a información suficiente en cantidad y calidad en torno al tema.
- Se necesita que en su escuela se tenga un curso específico dedicado solamente a aspectos como las ITS, sus causas, manifestaciones y tratamiento, los métodos anticonceptivos y todo lo relacionado con esto, con personal capacitado en dichos temas.
- Sugieren modificar la actitud de vigilancia de las instituciones de salud.

- Proponen a educadores y a educadoras, tales como docentes, médicos y médicas, compañeros y compañeras y sobre todo personas de su confianza.
- No están de acuerdo con recibir información de tipo moralista sino de carácter científico.
- Saber la importancia de protegerse al momento de tener una relación sexual.
- Si llegan a no protegerse, saber cuáles son los riesgos que se corren. Y si hay contagio, conocer las consecuencias de ello.

IV. Consideraciones finales

Más que la experiencia migratoria ha sido el contexto de origen lo que ha condicionado las percepciones de los jóvenes y las jóvenes migrantes sobre el riesgo de adquirir ITS y VIH/SIDA. No contar con una percepción clara del riesgo en sus lugares de origen, los ha llevado a considerar sus lugares de origen como contextos más seguros para ejercer su sexualidad, y se considera que este riesgo existe más bien en los Estados Unidos de América. Se le otorga una mayor importancia a evitar embarazos utilizando prácticas de protección (uso de condón) durante las relaciones sexuales. Sin embargo esto no se presenta en forma constante.

Se observaron diferencias en las dos zonas estudiadas, ya que en el área urbana los chicos y chicas manifiestan un mayor conocimiento sobre las ITS y sobre el VIH/SIDA. En el área rural esto se ve limitado por un ambiente de control, que restringe la adquisición de información y favorece prácticas de riesgo para la salud de los jóvenes y las jóvenes, por ser encubiertas.

Se encontraron también diferencias de género en relación con un menor acceso de información y de condones. Estas condiciones incrementan el estado de vulnerabilidad de los adolescentes y las adolescentes ante el riesgo de contagio de dichos padecimientos, situación que se ve agravada por el hecho de pertenecer al género femenino y habitar en la zona rural.

Las limitaciones de este estudio consistieron en que no se exploró el punto de vista de los adolescentes y de las adolescentes de 10 a 15 años. Sin embargo, la investigación se trabajó con una estrategia de muestreo propositivo que implicó seleccionar cuidadosamente a los jóvenes y a las jóvenes migrantes con el propósito de obtener una comprensión extensiva del fenómeno de estudio en dos contextos con intensidad migratoria.

En suma, los hallazgos no son generalizables pero ofrecen elementos empíricos y conceptuales para el planteamiento de hipótesis sobre el comportamiento del fenómeno en contextos con características estructurales similares, además de destacar la importancia de conocer más a fondo la visión de los adolescentes y de las adolescentes de poblaciones con incidencia migratoria a fin de incidir en la prevención y atención de éstos con más bases.

Lista de referencias

- Arcury, T. & Quandt, S. (1998). Qualitative Methods in arthritis research: sampling and data analysis. *Qualitative Methods*, 11 (1), pp. 66-74.
- Burt, M. (1998). *¿Por qué debemos invertir en el adolescente?* Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Caballero, R. (1997). Fuentes de información y su relación con el grado de conocimientos sobre el SIDA en adolescentes de México. *Revista de Saúde Pública*, 31 (4), pp. 351-359.
- Caballero, R. (2006). Factores de comportamiento asociados al riesgo de ITS y VIH en adolescentes y jóvenes mexicanos. Revisión de estudios publicados entre 1986 y 2004. En: R. Caballero, C. J. Conde & A. Villaseñor, *ITS y VIH en adolescentes y adultos jóvenes*, (pp. 61-96). Guadalajara: Coesida Jalisco-INSP.
- Caballero, R., Torres, T., Pineda, A., Navarro, C., Fosados, R. & Valente, T. (2008). Between tradition and change: condom use with primary sexual partners among mexican migrants. *AIDS Behav*, 4, s10461-008-9385.
- Chong, F. (2003). Muerte en Vida: Representación Social del Sida. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Salud Pública. Maestría en Ciencias de la Salud Pública: Universidad de Guadalajara, México.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2000). Trabajadores adolescentes y jóvenes en la migración temporal a Estados Unidos. *Boletín editado por el Consejo Nacional de Población*. 1998-2000, 4, (11).
- Douglas, M. (1996). *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Durand, J. (2000). Tres premisas para entender y explicar la migración México-Estados Unidos. *Relaciones*, 83 (XXI), pp. 18-35.
- Enciclopedia de los Municipios de México (2005a). *Enciclopedia de los Municipios de México*. Estado de Jalisco. Tlaquepaque [Versión electrónica]. Recuperado el 20 de noviembre de 2007, de <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/jalisco/mpios14098a.htm>
- Enciclopedia de los Municipios de México (2005b). *Enciclopedia de los Municipios de México*. Estado de Jalisco. Tecalitlán [Versión electrónica]. Recuperado el 20 de noviembre de 2007, de <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/jalisco/mpios/14087a.htm>
- Fischer, G. N. (1990). *Psicología Social. Conceptos fundamentales*. Madrid: Nancea.
- Flores-Palacios, F. (2003). Representación social del SIDA en estudiantes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 45, pp. 624-631.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2002). *Adolescence. A time that matters*. New York: Unicef.
- Fosados, R., Caballero, R., Torres, T. & Valente, T. (2006). Condom use and migration in a sample of Mexican: potential for HIV/STI transmission. *Salud Pública de México*, 48 (1), pp. 57-61.

- Gayet, C. (2002). Con quién hablan los adolescentes mexicanos sobre el SIDA. *Salud Pública de México*, 44, (2), pp. 122-128.
- Gayet, C., Juárez F., Pedrosa, L. & Magis, C. (2003). Uso del condón entre adolescentes mexicanos para la prevención de infecciones de transmisión sexual. *Salud Pública de México*, 45, pp. 632-640.
- Hirsh, J., Higgins, J., Bentley, M. & Nathanson, C. (2002). The social construction of sexuality: Marital infidelity and sexually transmitted disease-HIV risk in a Mexican Migrant Community. *American Journal of Public Health*, 9 (8), pp. 1227- 1237.
- Ibáñez, T. (1979). Factores psicosociales de la percepción. Hacia una psicología del significado. *Quaderns de Psicologia*, 1, pp. 71-81.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (Coord.), *Psicología Social II*, (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lamas, M. (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. *La Ventana*. Universidad de Guadalajara, I (1). pp. 10-61.
- Maffessoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Magis, C., Gayet, C., Negroni, M., Leyva, R., Bravo, E., Uribe, P. & Brofman, M. (2004). Migrations and AIDS in Mexico. *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 3 (1), pp. 215-226.
- Malgesini, G. & Giménez, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Martín-Baró, I. (1988). *Acción e ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martínez, J. (2000). *Migración internacional de jóvenes latinoamericanos y caribeños: protagonismo y vulnerabilidad*. Series Población y Desarrollo, 3. Santiago de Chile: Celade.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
- Parker, R. & Aggleton, P. (2002). *HIV/AIDS-related Stigma and discrimination: A conceptual framework and an Agenda for Action*. Washington: The Population Council.
- Rossi, I. & O'Higgins, E. (1981). *Teorías de la Cultura y Métodos Antropológicos*. Barcelona: Anagrama.
- Sanchez, M., Lemp, G., Magis, C., Bravo, E., Carter, S. & Ruiz, J. (2004). The epidemiology of HIV among mexican migrants and recent inmigrants in California and México, *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 4 (1), pp. 15-226.
- Santoro, E. (1982). Percepción Social. En: J. M. Salazar (coord.) *Psicología Social*, (pp. 77-109). México: Trillas.
- Théodore, F., Gutiérrez, J. P., Torres, P. & Luna, G. (2004). El sexo recompensado: una práctica en el centro de las vulnerabilidades (ITS/VIH/ SIDA) de las jóvenes mexicanas. *Salud Pública de México*, 46, pp. 104-112.

Théodore, F., Luna, A. & Díaz, J. (2006). Las prácticas sexuales de intercambio por beneficios sociales y/o económicos. Revisión dentro un marco de salud pública de estudios publicados entre 1992 y 2004. En: R. Caballero, C. J. Conde & A. Villaseñor. *ITS y VIH en adolescentes y adultos jóvenes*, (pp. 97-122). Guadalajara: Coesida Jalisco-INSP.

Referencia

Teresa Margarita Torres López, Rosalba Alejandra Iñiguez Huitrudo, Manuel Pando Moreno y José Gpe. Salazar Estrada, "Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/SIDA desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 135-154.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos.*

Pablo Christian Aparicio**

Educador de la Universidad Nacional de Salta. Profesor en el Departamento de Pedagogía Social en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Tübingen (Alemania). Investigador en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (Cisen / Salta), Profesional Adscrito de Investigación en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta e Investigador Post-Doctoral en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (España).

• **Resumen:** *Las reformas educativas en América Latina y Argentina –particularmente– estuvieron propulsadas por la introducción de un nuevo modelo económico y social hegemónico a nivel global de orientación neoliberal. Este modelo abogaba por una economía de libre mercado capaz de garantizar una permanente y exitosa apertura comercial y financiera, así como la consolidación de estados eficientes y “mínimos” que obraran como genuinos garantes de la competencia, la equidad social, el fortalecimiento de la ciudadanía desde una esfera individual y el funcionamiento adecuado de las instituciones a nivel democrático.*

En el campo educativo se constata que los fundamentos teóricos y políticos inherentes a la reforma en el momento de su incorporación a principios de la década del '90 en la práctica encontraron profundas obstaculizaciones y reticencias que operaron como un marco de limitación estructural para la transposición de los proyectos y objetivos más significativos de este nuevo proyecto político.

En este contexto los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo a la luz del fracaso inminente de los procesos y esfuerzos destinados a la transformación y modernización de la política educativa se hallan desprovistos de capitales y herramientas cognitivas, sociales y culturales necesarias para participar de un mundo cada vez más complejo, especialmente en el mercado de trabajo, la organización social y la vida política e institucional.

* El presente artículo se deriva de dos experiencias de investigación realizadas en calidad de investigador adscrito en el noroeste argentino, a saber: a) Proyecto de Investigación N° 1406, “La construcción de la cultura institucional educativa en contexto social crítico. El entorno de empobrecimiento y sus consecuencias en la dinámica institucional. Estudios de casos en la ciudad de Salta”. Este proyecto tuvo como Director al Lic. Sergio Carbajal, Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta – Argentina, y fue ejecutado entre el 2 de enero de 2005, concluyéndose el 31 de enero de 2007; y b) Proyecto de Investigación N° 1465/0, “Procesos formativos y transformación de prácticas sociales. Tendiendo puentes entre la escuela rural y la comunidad en contextos multiculturales”. Este proyecto fue dirigido por la Mgt. Ana de Anquín, Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta – Argentina, y fue iniciado el 1 de enero de 2006; se ejecutará hasta diciembre de 2008.

** Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Tübingen (Alemania). Correo Electrónico: pablo-christian.aparicio@ife.uni-tuebingen.de; pabloaparicio@usal.es

La dilemática situación que atraviesa a los jóvenes compromete no sólo el destino de una sociedad sino principalmente la sustentabilidad del modelo de desarrollo vigente interpelada por la exclusión social, el desempleo, la precariedad y la pobreza.

Palabras clave: Transformaciones estructurales en Argentina, crisis social y educativa, reforma educativa, desempleo juvenil y exclusión social, alternativas de superación.

O incidência das reformas estruturais na juventude argentina. Transformações, tensões e desafios

• **Resumo:** *As reformas educativas na América Latina e na Argentina – particularmente – tinham sido propulsadas pela introdução dum novo modelo econômico e social hegemônico ao nível de orientação neoliberal. Este modelo advogava por uma economia de livre mercado, capaz de garantir uma abertura comercial e financeira, como também garantir a consolidação de estados eficientes e “mínimos” que obraram como garantes genuínos da competência, equidade social, o fortalecimento da cidadania desde um âmbito individual, e o funcionamento adequado das instituições ao nível democrático. No campo educativo constata-se que os fundamentos teóricos e políticos inerentes à reforma no momento da sua incorporação aos princípios da década dos anos 90, na prática encontraram grandes impedimentos e reservas que operaram como marcos de limitação estrutural para a transposição dos projetos mais significativos deste novo projeto político.*

Neste contexto, os jovens como atores estratégicos do desenvolvimento, e face ao fracasso iminente dos processos e dos esforços destinados à transformação e modernização da política educativa, ficam sem capitais e sem as ferramentas cognitivas, sociais e culturais necessárias para participar num mundo cada vez mais complexo, especialmente no mercado do trabalho, na organização social e na vida política e institucional.

A situação problemática que vivem os jovens compromete não somente o destino da sociedade, mas principalmente a sustentabilidade do modelo de desenvolvimento em vigor, interpelada pela exclusão social, o desemprego, a precariedade e a pobreza.

Palavras chave: transformações estruturais na Argentina, crise social e educativa, reforma educativa, desemprego juvenil e exclusão social, alternativas de superação.

Incidence of structural reforms on Argentinian youth. Transformations, Tensions and Challenges

• **Abstract:** *The educational reforms in Latin America and, especially in Argentina, were influenced by the introduction of a new economic and hegemonic social model at global level from a neoliberal perspective.*

This model advocated for a free market economy capable of guaranteeing a permanent and successful commercial and financial aperture, as well as the consolidation of efficient and “minimal” States, which should function as genuine guarantors of competition, social equity and the strengthening of citizenship from an individual perspective and the effective functioning of democratic institutions.

In the field of education it is observable that theoretical and political bases which are inherent to the reforms established in the beginning of the 1990s, crashed in their implementation with obstacles which turned to be a structural limitation for the realization of the most significant projects and objectives concerning that new political project.

In this context young people, as strategic actors of development, bearing in mind the imminent failure of the processes aiming at the transformation and modernization of the educational policy, find themselves without capital and the cognitive, social and cultural tools necessary to participate or integrate themselves in an every-day more complex world, especially in the labour market, social organization and political and institutional life.

The hopeless situation of the young people is a danger not only for the future of a society, but especially for the sustainability of the present development model, questioned by social exclusion, unemployment, precariousness and poverty.

Key Words: Structural transformations in Argentina, social and educational crisis, education reform, youth unemployment and social exclusion, development alternatives

-1. Prefacio. –La reforma del Estado: sus iconos, consecuencias y atenuantes. -3. El impacto de la transformación del Estado y el sentido de las reformas educativas. -4. Juventud, educación y trabajo: en el contexto de las reformas estructurales. -5. La exclusión de los jóvenes y las jóvenes y el desmembramiento de las oportunidades de participación social. -6. El valor social del trabajo: los jóvenes y las jóvenes y sus procesos de inclusión. -7. Repensando las oportunidades socioeducativas de los jóvenes y las jóvenes: para hacer del desafío una meta alcanzable. -8. Reflexiones finales. –Lista de referencias.

Primera versión recibida noviembre 15 de 2007; versión final aceptada septiembre 8 de 2008 (Eds.)

1. Prefacio

*“Quien haya sido derrotado, ¡que se levante!
Quien esté perdido, ¡que luche!
¿Quién detendrá al consciente de su situación?
Porque los vencidos de hoy son los vencedores de mañana*

*Y del jamás, saldrá el todavía.”
(Bertolt Brecht: Quien aún viva)*

La puesta en ejecución de las reformas educativas en los años 90 estuvo propulsada por la intromisión de un nuevo modelo económico y social de orientación neoliberal que en América Latina, y especialmente en Argentina, generó cambios paradigmáticos en la estructura social.

Desde esta perspectiva, se abogó por instaurar una economía de libre mercado capaz de garantizar la apertura comercial y financiera, y consolidar un Estado eficiente —reducido a su “mínima expresión”— que promoviera el valor de la competencia, el despliegue de las potencialidades individuales, el fortalecimiento democrático de la ciudadanía, el disciplinamiento fiscal y el afianzamiento del liderazgo del sector económico en el programa de desarrollo.

Diversos estudios elaborados sobre los impactos provocados por las reformas estructurales demuestran que la ausencia de una transformación progresiva y sistemática de los diferentes ámbitos institucionales, burocráticos y sociales —imbuidos en este proceso— tuvo como consecuencia el agravamiento de las contradicciones y déficits preexistentes en la esfera educativa, política, económica y laboral del país.

La intromisión de las políticas de desregulación, privatización y descentralización, provocó una inestabilidad generalizada, cuyas consecuencias más notables fueron la devaluación de la calidad de los servicios públicos y la segmentación —con sesgo anárquico— de la administración, gestión, planificación y evaluación de las acciones ejecutadas en el campo de la educación, la vivienda, el empleo, la salud y la seguridad social.

La reforma educativa argentina se materializó en la Ley Federal de Educación (24.195) la que, una vez sancionada y puesta en vigor, encontró en la realidad histórica y social de las aulas y las comunidades educativas locales, profundas obstaculizaciones que operaron como un marco de limitación permanente que dificultó la transposición de los proyectos y los objetivos axiales de la nueva política educativa (Puiggrós, 2002; Filmus et al., 2001).

De este modo, muchos de los innovadores postulados políticos, teóricos y curriculares quedaron reducidos a un mero aporte retórico, teórico y metodológico, al no encontrar en el contexto educativo la adherencia requerida para concretar la reforma tan ansiada.

En una coyuntura donde el acceso a la educación y al conocimiento es una condición determinante de los procesos de inclusión social plena, se precisaba irrumpir sobre las causas de la desigualdad socioeconómica que condicionaban los puntos de partida de los diferentes grupos en el proceso de participación en el ámbito social, laboral, político y cultural. En este contexto fueron —y aún hoy son— los jóvenes y las jóvenes quienes representaron el grupo que más padeció la carencia de oportunidades educativas cualificantes, que los ayudara a superar la situación de exclusión y vulnerabilidad económica, laboral y social.

En el presente trabajo ofreceré una aproximación al contenido, impacto y dimensiones que tuvieron las reformas estructurales en Argentina, tratando de analizar la situación socioeducativa y laboral que circunscribió a los jóvenes y a los jóvenes en el período comprendido entre los años 1997-2002.

2. La reforma del Estado: sus iconos, consecuencias y atenuantes

Las reformas políticas estructurales estuvieron fuertemente inspiradas en las directrices del Consenso de Washington que abogaban por la consolidación de un modelo de crecimiento económico, estabilidad financiera, disciplina fiscal y bienestar social, basado en el desarrollo de las fuerzas del mercado, el protagonismo del sector privado para la generación de inversiones y actividades productivas, la innovación tecnológica, la flexibilización laboral, y la superación del modelo de Estado intervencionista.

En esta perspectiva fueron aprobadas la Ley de Emergencia Económica y la Ley de Reforma del Estado que personificaron el espíritu del nuevo modelo político y social, y que orientaría el desarrollo histórico de la sociedad argentina en los años subsiguientes. A continuación, expondré brevemente los aspectos y los objetivos más sustanciales que plantearon las reformas estructurales dentro del Estado, el mercado de trabajo y la sociedad, a saber:

- restricción de la inversión pública en el ámbito de las políticas sociales. En este sentido se eliminaron subsidios y se focalizó el gasto público en la atención de los grupos más carentes y desmedrados para apoyarlos puntualmente en el acceso a la educación primaria y la salud (discriminación positiva);
- reactivación de la recaudación fiscal, y reducción del déficit fiscal a no más de uno o dos puntos porcentuales del PBI. En este sentido, la eliminación de estructuras institucionales y burocráticas públicas fueron un paso inexorable en la larga tarea de racionalizar el Estado y desterrar —supuestamente— la ineficiencia y la corrupción;
- determinación de tasas de interés positivas para captar inversiones y evitar la extracción del capital existente en el país. Con este propósito también se elevaron las tasas de ahorro interno;
- imposición de un tipo de cambio estable y alto que favoreciera las exportaciones (paridad con el Dólar de los EE. UU.), alentara las inversiones financieras externas y brindara una cierta garantía / protección a los inversionistas;
- apertura comercial a partir del relevamiento de tasas arancelarias y para-arancelarias, que derivó en la desprotección progresiva del sector económico y productivo local (Salvia, 2002);
- elaboración e implementación de leyes, tratados comerciales y pactos intersectoriales tendientes a fomentar las inversiones externas que atraerían potencialmente nuevos capitales y oportunidades para innovar a nivel tecnológico el área económica productiva;

- favorecer la incursión del sector privado en los asuntos ligados a la producción y administración de bienes y servicios públicos; este objetivo avaló la inauguración de procesos de privatización, entendidos como mecanismos idóneos para hacer más eficiente a la Administración y la gestión de los bienes públicos;

- desregulación de la economía a partir de la transpolación de políticas de flexibilización laboral, que se amalgamaron con la restricción del rol conciliador de los sindicatos y los demás órganos de representación laboral (Salvia & Tissera, 2000);

- viabilización de reformas a nivel institucional, destinada a ampliar y legitimar los derechos de propiedad (Sottoli, 1999).

Desde la implementación de las primeras reformas inspiradas en el paradigma neoliberal, se han erigido dentro del ámbito político, administrativo e institucional diferentes procesos, tendencias y características que indudablemente guardaron relación tanto con el modelo de Estado sustentado por el gobierno de turno, como también con el impacto que a posteriori alcanzaron estas medidas y acciones en el interior de la sociedad argentina.

Como todo proceso histórico social, la transformación del escenario político e institucional argentino, y en consecuencia las reformas estructurales, tuvieron instancias y dinámicas diferenciadas en el proceso de desarrollo y de ejecución. Así, por ejemplo, durante los gobiernos de Menem (1989-1995) y (1995-1999) se puede hablar de una imposición ortodoxa y hegemónica del modelo de privatización, descentralización política administrativa, y liberalización de la economía y del mercado laboral, que avaló el deslindamiento progresivo de las responsabilidades del Estado en materia de atención y de financiación de los servicios sociales (López & Felder, 1999; Gerchunoff & Torre, 1996).

En esta instancia, la desacreditación fustigante y sistemática del Estado visualizado como único responsable del excesivo volumen burocrático, la organización institucional ineficiente, la prestación inadecuada de servicios, y la inviabilidad del financiamiento de acciones y programas considerados superfluos, propulsaron la idea de reestructurar imperiosamente las formas de financiamiento y prestación de los servicios sociales. Con este propósito, se abogó por una mayor implicación del mercado y del sector privado, que se erigieron como las vías necesarias y suficientes de la transformación para superar el atraso y las disfuncionalidades que se reprochaban al fisco (Thwaites, 1999).

Este diagnóstico sirvió de justificación para dar acogida y viabilidad al paquete de medidas políticas —condescendientes con los postulados del Consenso de Washington— que tendieron a restringir los mecanismos institucionales de intervención directa, universal y compensatoria del Estado. Indudablemente, las falencias administrativas, el influjo de prácticas corruptas, la regencia de una mentalidad mercantilista a costa del Estado, inexorablemente demandaban un cambio; pero es de aquí que curiosamente el método escogido para imponer dicha transformación, no hizo mella en

estos malos hábitos y prácticas de índole despótico e instrumental, sino, por lo contrario, se valieron de estos mecanismos coadyuvando así a su perpetuación y justificación (Dinatale, 2004).

En segunda instancia, se puede hablar de una etapa de congelamiento o latencia de las acciones políticas que comprometían directamente la intervención del ente público en temas sociales, que caracterizó el gobierno endeble e incongruente de De la Rúa en el periodo comprendido entre 1999-2001. En cambio, en un momento posterior a la inminente caída del modelo político neoliberal, que se tradujo en el colapso estructural del sistema político financiero y económico del 2001, la agudización de la polarización social, la debacle de los mecanismos político, administrativo e institucional de gobierno, la inoperancia del mercado concebido hasta entonces como el casi “único mecanismo regente, organizador y garante de la cohesión social”, obligó una modificación del rumbo concerniente al ideario y a la acción política en el país (Lo Vuolo et al., 2002).

Por este motivo y sumido en una crisis paradigmática, se planteó la necesidad de un modelo de desarrollo más sustentable e incluyente, que contemplara un viraje político e ideológico. La nueva conducción política, consciente de la gravedad de la crisis y del agotamiento de los programas y de las recetas políticas más exponenciales que ahora resultaban incongruentes y desfasadas, fue tendiendo cada vez más a la revalorización del Estado en su función de mediador y de cohesionador social sin descuidar las reglas fundamentales del sistema económico y financiero global, e intentando atender y respetar los compromisos políticos asumidos a nivel regional e internacional.

En esta perspectiva, se fue gestando paulatinamente una propuesta política e institucional diferente, consustanciada con las restricciones presupuestarias inminentes, que además se mostró más sensible a las múltiples demandas emitidas por la sociedad civil, y trató de atender la urgencia en que los diversos conflictos sociales requerían ser resueltos para poder salvaguardar la estabilidad política e institucional y la cohesión social.

Este nuevo modelo se caracterizó primordialmente por el anhelo de recuperar —revitalizando y potenciando procesualmente— el papel mediador e interventor del Estado a la hora de definir y de ejecutar una agenda política social más eficiente, realista y sustentable.

Desde entonces, y basados en esta directriz, el gobierno de Néstor Kirchner, en el tramo comprendido entre 2003-2007, y el actual de Cristina Fernández de Kirchner, han dado muestras claras —a través de sus programas, acciones e inversiones— de pretender insistir en la apuesta por otorgar mayor continuidad al rumbo político emprendido que apoya un protagonismo moderado pero importante del Estado. Esta intervención, en los hechos, se ha plasmado concretamente en diferentes propuestas que tendieron a ampliar las mayas de contención política social, a prevenir la posibilidad de una creciente dualización social, a modernizar la infraestructura productiva y económica, a armonizar lo estrictamente económico con lo social y lo político, y a

revalorizar lo público después de que el furor de lo privado, la privatización y la competencia acérrima fueran los únicos cánones posibles para dirimir el desarrollo y el orden social.

La consolidación del Estado como actor responsable, activo y con injerencias sociales, ha gestado una transformación importante en la vida social y la percepción general de la ciudadanía de una sociedad de derecho.

Los resultados logrados hasta el momento han sido considerablemente importantes y vitales para recomponer el tejido social desmembrado, aunque se sigue percibiendo cómo la polarización social, la vulnerabilidad y la acumulación de las desventajas sociales por parte de los grupos más rezagados, imponen sus limitantes a la consecución exitosa de los objetivos trazados por los diferentes programas sociales en el área económica, laboral, educativa, cultural, familiar, ciudadana, de prevención del delito y de cuidado de la salud, entre las más trascendentes.

Las acciones que fueron, por ejemplo, destinadas a apoyar la participación y la inclusión social de los grupos más afectados por el colapso social, parecen no poder aún revertir el influjo y la reproducción de los círculos viciosos de la pobreza.

Empero, la revitalización del Estado significó indudablemente un factor determinante para poner fin a un largo periodo de letargo, derroteros e indeterminaciones que dejaron como herencia los malos gobiernos que en lugar de ofrecer alternativas válidas se redujeron a amparar sus acciones en la hegemonía de la tecnocracia y de la experticia desvinculada de la sensibilidad social, en el liderazgo monopólico de un pseudo “libre mercado” supeditado a los intereses y a las apetencias de grupos y de sectores determinados de poder, y en la depreciación de las instancias democráticas de decisión y organización avaladas en nombre de una exacerbación del individualismo, la objetivación de las libertades y la responsabilización personal de los destinos sociales (Aparicio, 2008).

Hecha esta breve contextualización histórica sobre las transformaciones estructurales, a continuación quiero aclarar que en el presente análisis me concentraré principalmente en debatir sobre los cambios acaecidos en la etapa inicial de las reformas políticas estructurales, que a mi juicio explican adecuadamente el sentido histórico y la orientación política de la transformación educativa inaugurada con la puesta en vigor de la Ley Federal de Educación N° 24.195.

3. El impacto de la transformación del Estado y el sentido de las reformas educativas

La exaltación reificante del mercado como fundamento del progreso y generador del bienestar social, avaló el dismantelamiento del Estado y la redefinición de su rol como mediador, regulador y planificador social en un contexto donde se evadió la necesidad de propulsar en la sociedad un

debate abierto sobre la pertinencia de los cambios políticos a implementarse, desaprovechándose así la posibilidad de ampliar el protagonismo de los actores sociales, las instituciones y las administraciones locales (empoderización) en dichos procesos de cambio.¹

En este contexto, la incorporación de las reformas educativas buscó resolver la falta de conjunción entre las ofertas y los logros de los sistemas educativos, las exigencias del mercado de trabajo, los requerimientos de la comunidad local y las expectativas de los propios educandos y educandas (Filmus, 1998).

La nueva propuesta educativa se propuso afrontar y resolver los problemas ligados a la segmentación e impertinencia intrínsecos a la oferta educativa y pública a nivel de los programas y de los contenidos curriculares, a la falta de sistematicidad a nivel del soporte didáctico, metodológico y teórico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al centralismo exacerbado ejercido por la administración pública, que incidía perjudicialmente en la calidad educativa y dificultaba la toma de decisión democrática de todas las jurisdicciones provinciales. Desde el nuevo modelo educativo se creía que a partir de la modernización de los contenidos curriculares, la readecuación de los perfiles profesionales, la intromisión de nuevos modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y la descentralización de las responsabilidades administrativas y financieras —no así de toma de decisión política— en las provincias, se podría finalmente elevar el nivel de la calidad y los índices de participación. “En los últimos años, la presión del discurso de la calidad vigente en el ámbito productivo —que valoriza resultados finales— ha llegado a los servicios educativos en cuestionables pruebas de rendimiento, y así, el tema de la calidad se torna a veces un instrumento enajenado respecto de la función social de la educación, al no poner siempre alternativas de cambio para el proceso de enseñanza - aprendizaje y la gestión de las instituciones educativas” (Riquelme, 2004, p. 155).

La modalidad en que la reforma se trasladó a las aulas se caracterizó por su inmediatez, rigidez, lógica extrínseca y coercitiva, todo lo cual hizo imposible consensuar y debatir sobre la pertinencia de los contenidos y los objetivos de la nueva política educativa. La extrema focalización del gasto público, la desestabilización institucional y profesional provocada por la unidireccionalidad de los cambios, el estancamiento salarial del personal docente y el detrimento de su profesionalidad en el sector público, tendió a reforzar la brecha que escindía —a veces antagónicamente— a un discurso pedagógico moderno de una realidad socioeducativa bastante compleja y contradictoria (Maffei, 2000).

¹ Al respecto Giddens (1996) comenta que dentro del discurso hegemónico neoliberal “existe una perniciosa contradicción (...). Por un lado, al estimular la libertad de acción de las fuerzas de mercado, la filosofía neoliberal desencadena influencias de gran alcance, contrarias a la tradición. Por otro, se supone que los símbolos tradicionales que dichas influencias ayudan a disolver son esenciales para la solidaridad social. No es extraño que las doctrinas de la nueva derecha mezclen las libertades liberales y el autoritarismo — incluso el fundamentalismo — de manera incómoda e inestable.” Op. cit. p. 49

La profundización de los procesos de descentralización y autonomización institucional en el caso argentino, propendió a una mayor fragmentación del sistema educativo nacional en sistemas escolares provinciales desiguales y atomizados. La falta de coordinación y competencia de gestión jurisdiccional impidió la innovación de los distintos niveles, ciclos y modalidades educativas; de igual modo, las heterogéneas fuentes de financiamiento existente en las provincias reprodujeron desigualdades estructurales precedentes, de tal suerte que la reconfiguración de la estructura educativa multiplicó con creces los niveles de inequidad y estratificación (Filmus et al., 2001).

Cabe aclarar que en este período, las administraciones educativas provinciales estuvieron obligadas a asumir en un breve lapso de tiempo y en un marco de precariedad financiera y técnica, la gestión de la casi totalidad de las instituciones educativas correspondientes al nivel primario y secundario, con la excepción de las universidades nacionales y otros centros educativos que fueron transferidos previamente en el año 1978.

De este modo, los objetivos axiales de mejoramiento de la “calidad”, “equidad” y “eficiencia” con los que se encaró el proyecto de la reforma educativa, no pudieron concretarse al interior de la comunidad educativa, y su prueba más contundente reposa en el dramático panorama educativo gestado después de casi 15 años de aplicación, a saber:

- la desarticulación entre las instancias de decisión, planificación, gestión y evaluación de los sistemas escolares a nivel provincial y nacional;
- la atomización y descoordinación interna en la administración y gestión de los niveles, ciclos y modalidades educativas evidenciables en la mayoría de los sistemas educativos provinciales (Filmus, 1998);
- la desigual distribución y posesión de recursos financieros, técnicos y burocráticos administrativos, para hacer frente al cumplimiento de los objetivos y procedimientos político-educativos;
- la constitución de circuitos educativos segmentados que acentúan las desigualdades intrínsecas del sistema educativo en torno, por ejemplo, a la calidad de los contenidos y de los procesos de enseñanza en correspondencia a la jurisdicción provincial, la ubicación geográfica de los centros de formación, la procedencia económica familiar de los educandos y educandas, y el nivel cultural del entorno;
- el débil y laxo desarrollo de contenidos curriculares significativos basados en las características de los contextos socioculturales locales, que desdeña la posibilidad de implicar mejor a los docentes, a los alumnos y alumnas, a las instituciones sociales y a la comunidad en general, en los diversos niveles y en las propuestas albergadas en el sistema;
- el escaso avance en la elaboración de propuestas destinadas a ampliar los horizontes profesionales de los docentes a partir de cursos de formación, actualización, especialización e investigación;
- la pérdida de referencia y orientación general en la comunidad educativa (docentes, directivos, equipos técnicos, investigadores e investigadoras,

asesores y asesoras) ante el arribo de una propuesta educativa coercitiva que sustituyó la transposición democrática y crítica, por el trasvasamiento compulsivo de obligaciones, tareas y reglas. Este proceso tendió a impugnar las experiencias y las culturas educativas locales.

4. Juventud, educación y trabajo: en el contexto de las reformas estructurales

La compleja relación planteada entre *juventud, educación y trabajo*, se inscribió como uno de los temas axiales dentro del debate político en el marco de las reformas estructurales, dado que se argüía que el establecimiento de un equilibrio entre las nuevas exigencias del mercado de trabajo, las disposiciones y mediaciones del sistema educativo y las demandas y potencialidades de las nuevas generaciones, definiría la sustentabilidad y el éxito del modelo de desarrollo (Naciones Unidas, 2005; Banco Mundial, 2006).

La carencia de una concatenación efectiva y sostenible entre el trabajo, la educación y los proyectos de vida de las jóvenes y los jóvenes, incidía en que su falta de expectativa educativa se incrementara y se vieran seriamente comprometidas las posibilidades de favorecer la retención de los jóvenes y las jóvenes dentro del sistema educativo, y de mejorar sus alternativas de participación social y laboral.

La ruptura antes aludida ponía de manifiesto además, la baja intensidad en que las expectativas, las restricciones y las potencialidades de los jóvenes y las jóvenes eran percibidas y aprehendidas por el sistema educativo, al momento de orientar los procesos de formación y capacitación, en concordancia con las posibilidades objetivas que ofrecían el medio social y el mercado laboral a nivel local y regional. Desde otra perspectiva, esta fractura reveló la limitación de las políticas educativas para afrontar el diseño de una estrategia política congruente con las demandas y posibilidades del sector empleador y productivo, con posibilidades de superar la precariedad laboral y la escasez de vías de inclusión social.²

En este contexto, la lógica de expansión económica y su incapacidad de dinamizar procesos paralelos de integración y cohesión social — pese al esfuerzo de los individuos— desveló la laxitud de los planteamientos tecnocráticos propios del discurso neoliberal que abogaba por la consagración de un orden social —natural y armónico— derivado del equilibrio entre las fuerzas del mercado (Gorz, 2000).

² Al respecto, Salvia y Tuñón (2002) exponen que “(...) desde el Estado no dejaron de haber intentos de modificar y favorecer las condiciones de inserción educativa y ocupacional de los jóvenes (...). La Ley Nacional de Empleo de 1991 y otras reformas laborales posteriores, las leyes Federal de Educación y de Educación Superior de 1993, el programa Proyecto Joven de capacitación laboral, el programa Becas Escolares para adolescentes de familias pobres, las políticas de fortalecimiento de instituciones juveniles, entre otras medidas, significaron acciones positivas en materia de atender la problemática de juventud. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, los resultados han sido parciales e insuficientes, cuando no contradictorios, en cuanto a poder revertir la crisis social y laboral que afecta de manera particular a los jóvenes”. Op. cit. pp. 16-17

En esta dirección, la inadecuación de las reformas políticas ejecutadas durante la década del 90 en el ámbito social, económico y laboral, demostraron cuán insuficientes resultan las propuestas políticas de carácter coyuntural, focal y cortoplacista, cuando los problemas a resolver son de índole estructural, como por ejemplo lo son el desempleo, la pobreza y las nuevas dinámicas de empobrecimiento, la vulnerabilidad civil y socioeconómica (que afecta en especial a los sectores populares), la degradación de las condiciones de trabajo, y la negación y auto-negación de los jóvenes y las jóvenes a acceder a los bienes materiales y simbólicos necesarios para participar socialmente.³

En este escenario, la posesión de credenciales educativas obsoletas e insatisfactorias predispuso a la juventud a participar de forma precaria y discontinua en el mercado de trabajo, lo que a su vez potenció aún más la imposibilidad de superar las condiciones socioeconómicas desmedradas de origen. En Argentina, como en muchos de los países de América Latina, la relación planteada entre el acceso fuertemente selectivo (meritocrático) de los jóvenes y las jóvenes, a los escasos puestos de empleos productivos y decentes, impidió la utilización de los conocimientos, de las habilidades adquiridas a través del sistema educativo y de los programas de formación y capacitación dentro de los procesos productivos (Matus, 2001).

5. La exclusión de los jóvenes y las jóvenes y el desmembramiento de las oportunidades de participación social

El fenómeno de la exclusión social planteada en Argentina durante la década del 90 y los primeros años del nuevo siglo, estuvo constreñido a un proceso más amplio denominado de “vulnerabilización social”, concepto que hace referencia a una condición de inestabilidad, permeabilidad, quiebre permanente e incertidumbre, que altera la función de los mecanismos, instituciones y espacios de inclusión y participación social tradicionales, como por ejemplo la adquisición de credenciales educativas, la obtención de un trabajo productivo y la conquista de un nivel socioeconómico satisfactorio (Minujín, 1999).

Los jóvenes y las jóvenes, frente al avance de la vulnerabilidad, asumieron esta condición como propia, y tanto el Estado como la sociedad civil en general se mostraron absortos y pasivos al momento de generar vías de superación para poner freno a las restricciones sociales, que atisbaban a los más jóvenes. Como diversos análisis constatan, la acumulación histórica de carencias sociales y la no-posesión del capital social y material necesario para

³ En concordancia con Sirvent (1999), considero que la participación real, genuina y movilizadora en el proceso de transformación educativa y social, implica “la toma de conciencia o reconocimiento de las necesidades e intereses objetivos definidos por clases, fracciones de clases, organizaciones, grupos e individuos estratégicamente ubicados en relación con instituciones sociales y el Estado. (...) La participación social se asocia, así, a la búsqueda de nuevos estilos de relación social, contrapuestos a modelos de relación que se caracterizan por esquemas de ejercicio de poder basados en el orden y la amenaza, y en la obediencia por intimidación, miedo o terror.” Op. cit. pp. 131-132

organizar/se y objetivar/se en el mundo social, restringen sus chances reales y potenciales de inclusión (Sirvent, 1999).

En este sentido, la procedencia social, el género, la edad, las biografías escolares desarrolladas, el capital cultural y social acumulado, la productividad del trabajo ejecutado, la capacidad emocional, física y cognitiva de cada uno de los sujetos y de sus grupos de pertenencia, además de la referencia cultural e idiosincrásica, incidieron en la pluralización de la condición de juventud y en sus posibilidades objetivas para organizar sus trayectorias y desplazamientos educativos y laborales (Aparicio, 2007).

A las dificultades producidas estrictamente en el campo educativo se sumaron los problemas registrados en el mercado laboral y el modelo económico productivo, que reveló su incapacidad para generar suficientes puestos de trabajo que garanticen la obtención de un ingreso suficiente para la gestión autónoma de los proyectos de vida personal, familiar y social. Esta tendencia, junto a la carencia de programas educativos alternativos en el ámbito no formal, por ejemplo, ha influido en la prolongación de la estadía de los jóvenes y las jóvenes dentro del sistema educativo formal, pese a que la acumulación de credenciales educativas ya no aseguraba el acceso a mejores trayectorias laborales y posiciones dentro de la jerarquía socioeconómica.⁴

Especificando, la vuelta a la educación se produjo por lo menos por dos razones, a saber: la primera alude a que las generaciones más jóvenes disponen de tiempo libre y deciden acrecentar sus credenciales educativas en el sistema formal y por lo mismo buscan participar de otros espacios alternativos de formación laboral y profesional con mayor orientación a la práctica (Labarca, 2004). Pero es de aquí que esta realidad identificó sólo a un grupo minoritario de jóvenes que podían seguir gozando de la “moratoria social” patrocinada por sus familias, a los fines de apostar por una mayor formación educativa pensando en el acceso más exitoso al mercado de trabajo. Contiguamente a este grupo, una gran proporción de jóvenes sufría el impacto de la pobreza, el empobrecimiento, la precariedad y la exclusión social.

Por otro lado, el retorno a la educación se produjo por la imposibilidad de inclusión masiva de los jóvenes y las jóvenes en un mercado laboral restrictivo, que forzó el “reciclamiento educativo de la población joven”, sobre todo de los grupos que no disponían de dominios cognitivos satisfactorios, atractivos o relevantes. Curiosamente, estos jóvenes y estas jóvenes en particular eran también quienes carecían de tiempo libre para participar plenamente en el sistema educativo formal, al estar obligados a trabajar en contextos de precariedad y desprotección (Puiggrós, 2002). Para contrastar empíricamente

⁴ “Frente a estos cambios profundos en la estructura productiva, en la organización del trabajo y en las políticas de empleo, el sentido de “ir a la escuela” dejó de estar asociado con la experiencia de trabajar para lograr autonomía e independencia económica y así alcanzar la condición adulta. Las transformaciones de la sociedad llegan hoy a la escuela bajo la sensación de pérdida y de precariedad laboral. Con diversa identidad, según los niveles de la población socioeconómica a la que atiende, la escuela enfrenta los problemas que se desprenden de la relación de los adolescentes y las adolescentes con el trabajo, sea por una inserción prematura o por la incertidumbre frente al futuro”. Filmus et al., 2001 Op.cit. pp. 150-151.

estas reflexiones, seguidamente presentaré algunas informaciones estadísticas en torno a la participación de los jóvenes y las jóvenes en el ámbito educativo, a saber:

“Según datos de la EPH-Indec de octubre de 2001 —proyectados al total urbano de la Argentina—, el 19% de la población urbana del país —6’400.000 personas— tiene entre 15 y 24 años de edad; de estos, el 42% no asiste a un establecimiento educativo. Es decir, al menos 2’680.000 jóvenes con residencia en áreas urbanas han quedado desvinculados del sistema educativo.

En general, sólo el 8,5% de los jóvenes y las jóvenes de 15 a 24 años de edad, cuenta con un empleo remunerado, estable y adecuado, mientras que el 32% (2’000.000 de jóvenes) se halla desocupado o tiene un empleo precario, y el 6,5% (400.000) realiza tareas domésticas.

Por otra parte, el 85% de los jóvenes y las jóvenes (2’270.000) que no asiste a un establecimiento educativo, no tiene trabajo estable. Es decir, el 35% del total de la población de jóvenes no estudia ni cuenta con un empleo remunerado estable, o sea, no sólo está relegado del sistema educativo sino también del sistema productivo. De estos, el 36% no supera el nivel primario completo y el 40% no ha concluido el nivel secundario.

Si dentro de esa población consideramos incluidos aquellos y aquellas que cumplen funciones domésticas en el hogar, resulta que el 30% de los jóvenes y las jóvenes de áreas urbanas —1’850.000 jóvenes— están excluidos, es decir, 3 de cada 10 jóvenes no estudian, y no trabajan en forma estable ni en el hogar” (Savia & Muñón, 2002, pp. 40-41).

Bajo estas condiciones histórico-sociales aludidas, hechos como la obtención de un trabajo formal y productivo ligado a un salario que cubra todas las necesidades, la participación en el mercado de consumo, y el acceso irrestricto al sistema educativo entre los jóvenes y las jóvenes, se han visto aún mucho más desmedradas ante la impronta del desempleo, la devaluación de las credenciales educativas, la baja intensidad de los mecanismos de participación política y social, y la profunda dimensión de la crisis socioeducativa.

6. El valor social del trabajo: los jóvenes y las jóvenes y sus procesos de inclusión

En la modernidad el trabajo se transforma en el núcleo y el motor del progreso; por esta razón los procesos de socialización y la organización de dispositivos e instancias de formación educativa están orientados a favorecer el desarrollo de competencias, destrezas y conocimientos necesarios para participar en el mercado laboral y en la vida adulta.

La inclusión en el mercado laboral por este motivo también se instituye como un aspecto determinante y constitutivo del desarrollo individual y colectivo de las personas; vale decir, el trabajo se plantea como un medio de identificación social y una herramienta para la transformación creativa de la naturaleza.

Ahora bien, en el período histórico 1997-2002 en Argentina, prevalece la desaceleración e informatización económica y productiva, el desempleo estructural, la precariedad y la ausencia de mecanismos de articulación entre el trabajo y los procesos educativos calificantes que favorezcan la adquisición de nuevas competencias, y que redimensionen el contenido y el sentido del trabajo como el principal mecanismo de inclusión social (Salvia, 2002).

Empero, al influjo de las restricciones del trabajo y su rol en la dinámica social, éste conserva un fuerte carácter simbólico de cohesión e identificación, carácter que tiende a exacerbarse curiosamente en períodos donde prevalece una crisis estructural del empleo.

Dentro del mercado de trabajo se distinguen en el período de 1997-2002 dos tendencias contradictorias, asociadas al rol cohesionante del trabajo y a la calidad de los empleos existentes. En primer lugar, y como ya se enunció, la carencia del trabajo impidió la participación de la mayoría de las personas en el ingreso (remuneración que permite el consumo y el acceso al bienestar en el sistema capitalista), pero paralelamente a esto se siguieron expandiendo las inversiones, se ampliaron las tasas de ganancias, se incrementó el flujo de capital financiero y se mejoró la movilidad de las actividades económicas productivas.

La preocupante desvinculación entre el rédito de la inversión, la acumulación del capital y la extensión social de las posibilidades de empleo, develan una contradicción intrínseca al funcionamiento de los mecanismos macroeconómico y financiero, y los procesos de expansión del mercado de trabajo. En este escenario, el elevamiento de la productividad de una determinada empresa de bienes y servicios parece no estar inexorablemente ligada al incremento del número de trabajadores y trabajadoras empleados, sino que por lo contrario, el crecimiento económico —especialmente al interior de las economías emergentes— está caracterizado por la disminución progresiva del personal, debido a la implementación progresiva de nuevas tecnologías y a la sobrecarga horaria y de responsabilidades, que coadyuvan a sustituir el reclutamiento de nueva mano de obra por la maximización del rendimiento de la fuerza productiva (Salvia & Tissera, 2000).

En segundo lugar, la tendencia a la precarización del trabajo incidió negativamente en la realización de los proyectos profesionales y personales de los grupos más jóvenes, especialmente los más vulnerables, que sumidos a condiciones denigrantes de vida, se ven imposibilitados de aprovechar las ofertas educativas destinadas —supuestamente— a ampliar sus competencias cognitivas y sociales detentadas. Por su parte, la intromisión de las políticas de flexibilización laboral propendió a modificar las normas jurídicas de protección del trabajo y los trabajadores, lo que se tradujo ulteriormente en una mayor informalización de las actividades laborales, desempleo, debilitamiento de los organismos sindicales y mayor fragmentación social.

Estas contradicciones imbricadas en el nuevo modelo económico y laboral impactaron en toda la sociedad, pero fundamentalmente afectaron a los

jóvenes y a las jóvenes, quienes se hallaron atrapados en el dilema de tener que acceder al mercado de trabajo como principal fuente de producción de ingreso y reconocimiento social, y carecer de los medios necesarios para objetivar este propósito individual y colectivo. Ante el avance de la precariedad, la desigualdad y el desempleo entre la población de jóvenes, se necesita recuperar los valores democráticos de la igualdad, la participación y la libertad. Por su parte, Bobbio (1993, p. 143) postula que en este contexto “no importa tanto que el individuo sea libre “respecto del Estado” si después no es “libre en la sociedad”. “(...) No importa tanto que el individuo sea libre políticamente, si no lo es socialmente. Por debajo de la falta de libertad como sujeción al poder del príncipe, hay una falta de libertad más fundamental, más radical y objetiva, la falta de libertad como sumisión al aparato productivo”.

La falta de alternativas de incorporación laboral y social —a corto y mediano plazo— potenció el clima de incertidumbre y desaliento que imperó en la transición de los jóvenes y las jóvenes desde los sistemas educativos hacia el mercado de trabajo y la vida adulta. Como apropiadamente Zaffaroni (2006, pp. 210-211) postula,

“(...) el malestar social está asociado al desempleo masivo. La apertura de la cultura del trabajo provoca una doble sensación. Por un lado una pérdida de identidad, quién soy, cómo me ligo y a la vez una incertidumbre del futuro, qué voy a hacer. Hay un quiebre de la organización social cuanto de las representaciones colectivas.

Se ha agotado un modelo de inteligibilidad del mundo y se ha instalado un fuerte sistema de exclusión material. Grupos sociales, generacionales, se ven excluidos de la sociedad, generando un profundo sentimiento de inseguridad. La crisis de instituciones que hacía funcionar la solidaridad, todas aquellas instituciones vinculadas con el Estado de Bienestar, han dado lugar a un mal— estar institucional.”

En relación a como se posicionaron el Estado y la sociedad frente a la exclusión económica y laboral de la gente más joven, se puede dar cuenta por lo menos de dos lecturas ideológicas de fuerte peso, a saber: por un lado se tendió a *victimizar* las condiciones de vida de los jóvenes y las jóvenes, subrayando el carácter restrictivo de las condiciones socioeconómicas prevalecientes; mientras que por otro lado, se optó mas bien por *culpar* a la población de jóvenes de ser éstos los máximos artífices del fracaso que experimentan en la transición desde la escuela y el mercado laboral. De este modo, los impedimentos y las contradicciones enraizadas en las dinámicas y lógicas de la estructura social se percibieron como aspectos privativos de los individuos y su voluntad.

La adscripción de la causalidad de los problemas colectivos a los individuos, aduce a una lectura ideológica —simplista y estigmatizante— que rehúsa la consideración de los aspectos sociales y estructurales como referentes fundamentales del comportamiento de las personas a nivel individual y colectivo.

Para finalizar, diré que entre la victimización y la culpabilización de la población de jóvenes existe una cierta circularidad y correspondencia, dado que en ambas percepciones se determina que son los jóvenes y las jóvenes los responsables de la vulnerabilidad y de la exclusión que los afecta y las afecta por el solo hecho de ser jóvenes.

7. Repensando las oportunidades socioeducativas de los jóvenes y las jóvenes: para hacer del desafío una meta alcanzable

A casi 20 años de la implementación de la reforma educativa, diversos estudios constatan que la ausencia de una plataforma política capaz de ensamblar adecuadamente la gestión, evaluación y ejecución de las estrategias y los programas de formación educativa, constituye uno de los dilemas más preponderantes a resolver.

En esta perspectiva se precisa arremeter contra la carencia de oportunidades educativas de calidad, el incremento de los índices de pobreza, la agudización de la exclusión socioeconómica y el desgranamiento paulatino de las redes de contención institucional, civil y política, que afectan a los jóvenes y a las jóvenes.

La creciente complejidad de las nuevas formas de organización social produce incipientemente estilos y tejidos simbólicos y materiales que requieren ser incluidos y problematizados a nivel educativo, para así poder generar modalidades alternativas de formación y comunicación social capaces de integrar y recrear estas particulares formas de convivencia y transformación del mundo, tanto en el plano individual y colectivo como subjetivo y objetivo del comportamiento de los actores juveniles.⁵

Es por ello que las propuestas y los esfuerzos políticos futuros, deberían tender hacia una apertura a la pluralidad de los contextos, tratando de implicar a los jóvenes y a las jóvenes en el diseño, viabilización y evaluación de las acciones en el campo educativo, laboral y económico (Prosur, 2005, 2005). En esta perspectiva se avanzará en la conjunción de los esfuerzos políticos y estratégicos correspondientes a las carteras de educación y trabajo que servirán para optimizar el intercambio y confluencia entre ambos sectores.

Contando con un pacto estratégico entre educación y trabajo, se podría avanzar en la construcción de un sistema de formación y capacitación de alternancia, que considere la elaboración de procesos formativos innovadores, no sólo las tendencias y actividades productivas en boga —ligadas a demandas de las empresas e industrias— sino también las tareas ligadas a los servicios sociales y actividades comunitarias que pueden brindar medios de ocupación genuinos y que demandan formación específica de competencias; así por ejemplo podríamos mencionar la recreación, la asistencia de grupos que sufren

⁵ Aparicio, 2003, Op.cit. p. 187

deficiencias psicológicas y motrices, la conservación del medio ambiente, el reciclaje de residuos, la planificación y la asistencia familiar, etc..

Esta nueva opción de formación y empleo en países como Alemania, Noruega, Finlandia, Inglaterra y Suecia, fundamentalmente, van generando nuevas posibilidades de inclusión y participación educativa y laboral, que resultan significativas para los grupos juveniles que por diversas razones han abandonado el sistema educativo, y con mucha dificultad pueden participar en largos periodos de formación por razones laborales y familiares.

Para el caso argentino, esta vía de integración socioeducativa alternativa podría favorecer la inclusión progresiva de grupos de jóvenes, que si bien ya se desempeñan en algunas de las tareas laborales antes enunciadas, aún no han recibido la calificación idónea y la certificación pertinente para poder formalizar sus conocimientos y dominios profesionales.

Por esta razón, y pensando en el desarrollo de oportunidades socioeducativas legítimas para los jóvenes y las jóvenes, se requiere generar competencias y estructuras políticas efectivas que validen la participación de la población de jóvenes, como un componente sustancial para el desarrollo, la gestión y la ejecución de los programas. Avanzar en esta dirección, facilitará la optimización de los programas socioeducativos y los dispositivos institucionales y administrativos públicos (Carbajal, 2005; Aparicio, 2006).

La pronunciada asimetría planteada entre las prioridades de la agenda política del Estado, y las demandas de los jóvenes y las jóvenes hasta el día de la fecha, están impregnadas de la convicción ideológica de que el fracaso de las propuestas y los proyectos educativos se deben excluyentemente a resistencias anómicas del contexto: la inoperancia de los responsables o el des-compromiso voluntario de los beneficiarios. Al respecto, cabe hacer una salvedad, pues según lo que pude visualizar en mis proyectos de investigación, el modo como se extiende un servicio o programa socioeducativo condiciona inexorablemente la efectividad y el impacto de las mismas. Debido a ello, se torna imposible disociar el sentido de una política o estrategia de intervención de la forma en que la población objetivo percibe y participa de la misma. La supeditación de los objetivos trazados de modo exógeno e imperativo no se condice con las formas democráticas en que —supuestamente— se deberían ampliar las posibilidades de participación de los sectores desaventajados en el campo de la formación.

La complejización y pluralización de las demandas de los jóvenes y las jóvenes, en este sentido, siguen reclamando una actualización y readaptación a nivel político, institucional y profesional. En esta perspectiva, asumir la heterogeneidad y la singularidad de los modos de vida de la población joven desde el sistema educativo y los programas de formación, se inscribe como una vía idónea para poder garantizar a los jóvenes y a las jóvenes mejores oportunidades de inclusión social. Por otro lado, apoyar la “inmiscusión democrática” de los actores juveniles en las tomas decisión civil y política, puede favorecer la elaboración de políticas efectivas, sostenibles y contextualizadas a nivel local.

Por todo lo expuesto, las políticas educativas orientadas a los jóvenes y a las jóvenes, deberían asumir la forma de una propuesta sinérgica e intersectorial, dotada de intervenciones flexibles que guarden correspondencia con el amplio concierto de instituciones y actores sociales que interactúan con la población de jóvenes, a saber el sector empleador, los sindicatos, los actores políticos, las dependencias burocráticas e instituciones públicas, la iglesia, los medios de comunicación, las universidades, los centros civiles y de recreación, las ONG's, etc. En esta dirección, la gestación de un consenso intersectorial puede resultar operativa a los fines de consolidar espacios y estrategias de apoyo juvenil, que empodericen las capacidades de decisión, amplíen las posibilidades de auto-organizarse y gestionar sus propias necesidades y exigencias.

8. Reflexiones finales

Las reformas estructurales de los años 90 plasmadas en la realidad social argentina, tuvieron como objetivo el saneamiento de las estructuras y las acciones públicas, la estabilización macroeconómica y la apertura comercial, eslabones que propenderían a elevar el crecimiento, el empleo, el flujo de capital y la confiabilidad internacional del mercado local. De igual modo, se pensaba que el incremento del nivel de empleo y productividad tendería a mejorar el nivel de los salarios, las oportunidades de consumo y el bienestar social.

Pese a los pronósticos esperanzadores de la clase política dirigente, de los asesores y de los tecnócratas, la absorción productiva del desempleo y la reducción de la informalidad, la precariedad y la volatilización de las actividades productivas, tendieron a incrementarse junto a la pobreza y la desigualdad social.

No obstante el fracaso de los postulados del nuevo modelo educativo hegemónico en los años 90, la educación representa una herramienta estratégica de desarrollo capaz de facilitar la superación de la desigualdad social, la adquisición de trabajos decentes y la conquista de una mejor calidad de vida. Sin embargo, la educación para la concretización de estos propósitos requiere inexorablemente un crecimiento económico constante, el fortalecimiento de las estructuras políticas e institucionales democráticas y una distribución equitativa de las oportunidades sociales.

En esta perspectiva, la organización de consensos intersectoriales dentro del ámbito educativo, sigue constituyendo uno de los retos más sobresalientes desde donde se podrían abordar las causas y los efectos de la exclusión y el abandono escolar, el analfabetismo funcional, la débil participación de los actores educativos locales en la definición de los contenidos curriculares del sistema educativo, el anacronismo y autoreferencialidad de los criterios teóricos, metodológicos y tecnológicos prevalecientes en los centros de formación escolar pública, etc.

El afianzamiento de una plataforma intersectorial desde donde se piensen y encaucen las transiciones desde los sistemas educativos hacia el mercado de trabajo y la vida social de los jóvenes y las jóvenes, debería hacer eje en los siguientes interrogantes orientadores, a saber:

- ¿cómo se deberían formar fehacientemente las instituciones educativas para modular exitosamente la transición desde los sistemas de formación hacia el mercado de trabajo y la vida adulta?;
- ¿cuáles deberían ser las mediaciones institucionales y las propuestas curriculares y didácticas idóneas que aproximan a la escuela y a los demás centros de formación para favorecer el reconocimiento del contexto sociohistórico de los jóvenes y las jóvenes, desde una perspectiva local?;
- ¿cómo se debería *aggiornar* y articular con sentido socio pedagógico los diferentes programas, acciones y proyectos políticos, civiles e institucionales que tienen el propósito de mejorar la calidad de vida de los jóvenes y las jóvenes?;
- ¿cómo responder desde las ofertas de formación educativas a las demandas provenientes del sector económico y laboral sin que ello implique indefectiblemente la subordinación de las prioridades sociales a los requerimientos del mercado y el descuido del marco de prioridades locales y subjetivas de los jóvenes y las jóvenes?

Para concluir expodré que, si se pretenden acometer estos objetivos, se necesita articular los recursos, las experiencias y los conocimientos acumulados por las diferentes organizaciones e instituciones sociales que trabajan en la formación y promoción socioeducativa de los jóvenes y las jóvenes, desde hace tiempo y al margen de los centros educativos. Desde una conjugación estratégica y sinérgica de estos esfuerzos se podrá mejorar los medios de formación y capacitación, evitando la superposición de programas y democratizando las oportunidades de formación y capacitación, objetivo que las reformas educativas de los años 90 no lograron alcanzar.

Generar espacios y herramientas de integración socioeducativa que no se diluyan en la unilateralidad *laboral, productiva u ocupacional*, obliga a dirimir e imaginar creativamente nuevas modalidades de empleo y obtención de ingresos; para ello entonces se deberán explorar las dinámicas emergentes engendradas en la economía alternativa que propendan a forjar actividades autosostenibles, socialmente orientadas y solidarias, que indudablemente pueden ayudar a la inclusión de los sectores desplazados en un contexto laboral y social fuertemente selectivo.

Lista de referencias

- Aparicio, P. (2003). La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de “múltiples pobreza”. *Revista de Temas Sociológicos*, 9, pp. 161-200.
- Aparicio, P. (2006). El trabajo infantil y el trabajo juvenil entre la exclusión y la pobreza. Un aporte socio educativo. En: P. Aparicio (Ed.). Niños y jóvenes en la encrucijada de la exclusión. Río Cuarto, Argentina: Fundación Icala, pp. 69 -86.
- Aparicio, P. (2007). Gioventù e giovani in America latina: Le sfide dell’educazione di fronte all’impronta della pluralizzazione e della segmentazione sociale, Rivista Internazionale di Edaforum: Focus on Lifelong Lifewide Learning, 2 (8), pp. 1-18. Recuperado el 24 de mayo de 2008, de http://rivista.edaforum.it/numero8/monografico_gioventu.html
- Aparicio, P. (2008). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90. Causas, dinámicas y consecuencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), pp. 1 -23 Recuperado el 13 de junio de 2008, de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-aporicio.html>
- Banco Mundial (2006). *World Development Report 2007, Development the next Generation*. Washington, D. C: World Bank.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós – ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carbajal, S. (2005). Protagonismo en contexto de exclusión. En: Zaffaroni y equipo de cátedra (Comps.). *Jóvenes protagonistas Salta 2004*, pp. 35-39. Salta: Editorial Milor.
- Dinatale, M. (2004). *El festival de la pobreza*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Filmus, D. (1998). La descentralización educativa en el centro del debate. En: A. Isuani & D. Filmus (Comps.), *La argentina que viene* (pp. 98-123). Buenos Aires: Tesis / Flacso/ Unicef.
- Filmus, D. et al. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Gerchunoff, P. & Torre, J. C. (1996). *La política de liberalización económica en la administración de Menem*. *Desarrollo Económico*, 36 (143), pp.733–768.
- Giddens, A. (1996). *Más allá de la izquierda y de la derecha: el futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Gorz, A. (2000). *Arbeit zwischen Misere und Utopie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Labarca, G. (2004). Educación y capacitación para mercados del trabajo cambiantes y para la inserción social. En: C. Jacinto (coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. (pp. 25 -72). Buenos Aires: Ediciones La Crujía/Redetis.
- López, A. & Felder, R. (1999). La regulación estatal ¿servicio público o fallas de mercado?, *Realidad Económica*, 23 (163), pp. 20-41.
- Lo Vuolo et al. (2002). *La inseguridad socio-económica como política pública: Transformación del sistema de protección social y financiamiento social en Argentina*. Buenos Aires: Ciepp.
- Maffei, M. (2000). Una mirada docente de la cuestión educativa. *Revista Aportes*, 7 (15), pp. 23-46.
- Matus, M. (2001). Trayectorias divergentes de la desigualdad en América Latina. Documento de Trabajo. Chile: IIG. Ceju - Universidad de Chile.
- Minujín, A. (1999). ¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina. En: D. Filmus (comp.) *Los noventa*. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo (pp. 53-77). Buenos Aires: Eudeba.
- Naciones Unidas (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Prosur 2005 (2005). *Políticas locales de Juventud. Experiencias en el Cono Sur*. Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung.
- Puiggrós, A. (2002). La educación básica y media en la Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, pp. 73-85.
- Riquelme, G. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Salvia, A. (2002). La estructura social del trabajo en Argentina: desempleo, subempleo y precariedad laboral. Documento de Investigación AE/Notas/SL01. Universidad Católica Argentina: Área Económica, Departamento de Investigación Institucional.
- Salvia, A. & Tissera, S. (2000). “Heterogeneidad y precarización de los hogares asalariados en Argentina durante la década del 90”. En: J. Lindenboim (comp.), *Crisis y metamorfosis del mercado de trabajo. Parte 1: Reflexiones y diagnóstico*. FCE-UBA, Buenos Aires: Cuadernos del Ceded.
- Salvia, A. & Tuñón, I. (2002). Los jóvenes trabajadores frente a la Educación, el Desempleo y el deterioro social en la Argentina. Documento del Proyecto Prosur. Argentina-Chile: Fundación Friedrich Ebert Stiftung.
- Sirvent, M. (1999). *Cultura popular y participación social Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Madrid: Miño y Dávila.
- Sottoli, S.(1999). *Sozialpolitik und entwicklungspolitischer Wandel in Lateinamerika. Konzepte und Reformen in Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Thwaites Rey, M. (1999). Ajuste estructural y reforma del estado en la Argentina de los '90. *Realidad Económica*, 23 (160/161), p. 77.
- Zaffaroni, A. (2006). Representaciones y propuestas sobre educación de jóvenes salteños. En: A. Zaffaroni y equipo de cátedra (Comps.), *Ámbitos del protagonismo juvenil* (pp. 207-217). Salta: Milor.

Referencia

Pablo Christian Aparicio, "Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 155-177.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político*

Elisa Guaraná de Castro**

Professora do Curso de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento Rural, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

• **Resumo:** No Brasil é evidente a grande distância entre o esforço acadêmico em analisar a juventude urbana e a juventude rural. Uma análise recorrente sobre juventude rural no Brasil enfatiza o problema da migração do campo para a cidade e o desinteresse dos jovens pelo meio rural, e, em especial, pela agricultura. Em contraste com essas percepções, os movimentos sociais rurais no Brasil e em outros países da América Latina são, hoje, cenário de organizações de jovens e a construção de ação política. O foco central deste trabalho será a análise de juventude como categoria imersa em uma complexa configuração social. Para tal, em primeiro lugar o artigo resgata os debates sobre juventude e sobre juventude rural. Em seguida problematiza uma das principais questões associadas à juventude rural, qual seja, o problema da saída dos jovens do campo para as cidades. Em terceiro lugar trata dos processos de organização política da juventude em curso nos movimentos sociais rurais no Brasil. Na última parte, apresenta algumas reflexões sobre a política pública para a juventude rural. Por fim, este artigo pretende contribuir para o debate teórico sobre juventude e “juventude rural”, que tem privilegiado paradigmas, tais como juventude como uma transição de infância à vida adulta, em detrimento da análise da categoria como ator social. Ou seja, aborda juventude a partir da diversidade e auto-representação, discursos e práticas, para tratar de processos de construção de identidades sociais.

* Este artigo se baseia em um trabalho enviado ao VII Congresso da Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, em Quito, 2006. Infelizmente, por falta de financiamento não pode ser apresentado. Os dados aqui tratados remetem aos resultados alcançados na tese de doutorado a tese “Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural” (Castro, E. G., 2005). Foram acrescidos dados da pesquisa, em andamento, “Os jovens estão indo embora? – a construção da categoria juventude rural em movimentos sociais no Brasil”, financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio de Janeiro, iniciada em 2006 e com previsão de término para 2009, sob o contrato número E-26/170.325/2006 – APQ1. E dados preliminares do “Estudo sobre o perfil e a composição junto aos movimentos sociais rurais do Brasil”, que integra o Projeto de Cooperação Técnica “Apoio às Políticas e à Participação Social no Desenvolvimento Rural Sustentável” – PCT MDA-NEAD/IICA coordenado pelo Núcleo de Estudos Agrários e de Desenvolvimento Rural do Ministério do Desenvolvimento Agrário - NEAD/MDA, iniciada em 2007 e com previsão de término para 2009, sob o contrato número 207038. A equipe de pesquisa é composta por Elisa Guaraná de Castro (Coordenação); Salomé Lima Ferreira (Mestre em Ciências Sociais); Alberto Di Sabatto (Economista); Maira Martins (Mestre em Ciências Sociais); Luiz Vieira (Mestrando em Ciências Sociais/CPDA/UFRJ); Caroline Bordalo, (Mestranda em Ciências Sociais/ CPDA/UFRJ); Estudantes de Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Andreia Matheus; Claudinez Gomes Felix; Joyce Gomes; Leonardo Domingues Costa; Maria Emilia Barrios Rodrigues; Selma Fabre Dansi.

** Antropóloga da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Dra. Antropologia pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Correio eletrônico: elisaguarana@gmail.com

Palavras-chave: juventude, juventude rural, questão agrária, identidade social, agência, exclusão social, movimentos sociais.

Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político

- **Resumen:** *En Brasil es evidente la gran distancia entre el esfuerzo académico para analizar la juventud urbana y el realizado para analizar la juventud rural. Un análisis recurrente sobre juventud rural en Brasil enfatiza el problema de la migración del campo para la ciudad. En contraste con esas percepciones los movimientos sociales rurales en Brasil y en otros países de América Latina son, hoy, escenario de organizaciones de jóvenes y la construcción de acción política. El foco central de este trabajo será el análisis de juventud como categoría inmersa en una complexa configuración social. Para eso, el artículo rescata los debates sobre juventud y sobre juventud rural, y a continuación problematiza una de las principales cuestiones asociadas a juventud rural, es decir, el problema de la salida de los jóvenes del campo para las ciudades. En tercer lugar trata de los procesos de organización política de la juventud en curso en los movimientos sociales rurales en Brasil. En la cuarta parte, presenta algunas reflexiones sobre la política pública para la juventud rural. Este artículo pretende contribuir al debate teórico sobre juventud y “juventud rural”, que ha privilegiado paradigmas, tales como juventud como una transición de la infancia a la vida adulta, en detrimento del análisis de la categoría como actor social. O sea, aborda juventud a partir de la diversidad y auto-representación, discursos y prácticas, para tratar procesos de construcción de identidades sociales.*

Palabras clave: juventud, juventud rural, cuestión agraria, identidad social, agencia, exclusión social, movimientos sociales.

Rural Youth in Brazil: social exclusion processes and the construction of a political actor

- **Abstract:** *This paper deals with the perceptions of the social category rural youth in Brazil. A common analysis emphasizes the youth migration problem from rural areas to urban centers. In addition it is believed that there is little interest in rural lifestyle. Still, there is a great distance between the theoretical efforts in Brazil for analyzing urban youth as opposed to the few studies on rural youth. However, social movements in Brazil and in the rest of Latin America have been the scenarios for a whole new organization of rural youth as a political actor. This study intends to go beyond the demographic matter and deal with the category rural youth within social identities processes. Our main goal is to analyze youth as a social category embedded in a complex configuration. To accomplish this firstly it revisits the academic debates about youth and about rural youth. Secondly it problematizes one of the main issues*

associated to rural youth. Which is the “migration problem” mentioned above. Furthermore analyzes events and organizational forms through which rural youth acts as political actor in Brazil. Last but not least the study presents some early thoughts on governmental policies for rural youth. We also intend to contribute to the theoretical debate on youth and rural youth, which have privileged paradigms, such as youth as a transitory period from childhood to adult life, rather than a category that creates agency. On studying diversity and native self-representation we intend to analyze narratives and practices as ways of constructing this “new actor”.

Keywords: Youth, rural youth, agrarian reform, social identities, agency, social exclusion, social movements.

I. – Introdução. -II. Juventude, jovem, juventude rural. -III. Juventude rural: processos de exclusão e os muitos significados de “ficar” ou “sair”. -IV.a. Juventude e juventude rural : hierarquias, controle, e participação. -V. Movimentos de construção de um ator político: a formação da identidade social juventude no meio rural brasileiro. -VI. Políticas públicas : contribuições para o debate. -VII. Considerações Finais. -Bibliografia. -Anexos.

Primera versión recibida abril 1 de 2008; versión final aceptada septiembre 20 de 2008 (Eds.)

I - Introdução

O debate sobre a categoria “juventude” torna-se central na medida em que as muitas concepções que se entrecruzam definem olhares e, mesmo, a atuação do poder público. Permeada por definições genéricas, associada a problemas e expectativas, a categoria tende a ser constantemente substantivada, adjetivada, sem que se busque a auto-percepção e formação de identidades daqueles que são definidos como “jovens”. Este trabalho pretende contribuir para a busca de caminhos e olhares que permitam que nos debrucemos sobre diversas formas de construção da identidade social. Um grande desafio é dessubstancializar essas categorias e procurar compreendê-las em seus múltiplos significados.

Atualmente, no Brasil é possível afirmar que o debate ganhou centralidade. Mas, se o debate sobre *juventude* está na ordem do dia¹ - é evidente o esforço acadêmico, de ações governamentais e mesmo, do chamado terceiro setor para tratar juventude -, ao olharmos mais de perto observamos que o foco está na juventude que se encontra no espaço urbano, de preferência nas grandes

¹ O Brasil – que era um dos únicos países da América Latina a não ter um espaço formal no poder público federal para tratar o tema – implantou, em 2005, a Secretaria Especial de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude (CNIJ).

metrópoles brasileiras². (Castro, et al.(Eds.), 2001) Apesar de um aumento considerável no volume de estudos e ações, ainda hoje, a juventude rural brasileira é pouco conhecida. (Carneiro & Castro (Eds.), 2007)

Uma possível explicação pode ser o fato de aqueles identificados como *juventude rural* serem percebidos como uma população específica, uma minoria da população *jovem* do país. Com efeito, se formos tratar o tema exclusivamente a partir dos dados oficiais de população³, temos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2004), que a população de 15-29 anos é de 49 milhões de pessoas (27% da população total), dos quais 4,5% rurais, ou seja, 8 milhões de jovens. Mesmo apresentados como “minoria”, não se trata de um contingente pequeno.

No entanto, o debate deve considerar *juventude* para além de um recorte de população específica, mas, sobretudo, a partir dos processos de interação social e as configurações em que está imersa. Neste sentido, *juventude é*, além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social.

A *juventude rural* no Brasil é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões, onde a categoria *jovem* é construída, e seus significados, disputados. A própria imagem de um *jovem* desinteressado pelo meio rural contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais.

A imagem de *jovens* desinteressados pelo campo e atraídos pela cidade não é nova, faz parte da literatura clássica sobre campesinato. Já no século XIX Pestalozzi chamou atenção sobre o “problema”. Mais recentemente autores como Bourdieu (1962), Arensberg e Kimball (1968), Moura (1978), Heredia (1979), Champagne (1979), Woortman (1995), entre outros, tratam a questão como intrínseca ao processo de reprodução social do campesinato, e como consequência da desvalorização do campo frente à cidade. O que torna a questão foco do debate atual no Brasil é o contexto da política de reforma agrária⁴ que vem sendo implementada no Brasil desde 1985. Neste caso, autores como Abramovay (1998) apontam para a reversão no quadro de migração do campo para a cidade provocada pelo assentamento em massa de famílias no meio rural. Mas, segundo o autor, essa reversão estaria comprometida pelo êxodo

² Essa questão foi objeto de discussão em um Seminário Nacional: Juventude em Perspectiva, realizado em maio de 2006 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ/ Núcleo de Estudos Agrários e de Desenvolvimento-NEAD/Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA/Secretaria Nacional de Juventude - Coordenação Elisa Guaraná de Castro, Maria J. C. Nilson Wieshmeir, Valmir Strapasolas). O Seminário contou com a participação de jovens de diversos movimentos sociais rurais do Brasil, pesquisadores, gestores de políticas públicas, representantes de ONG's e assistentes técnicos. Ver, Carneiro e Castro (2007).

³ Que carregam formas discursivas de classificação rural/urbano. Ver Carneiro, 2005, entre outros.

⁴ A principal expressão dessa política de reforma agrária é o Plano Nacional de Reforma Agrária, centrada em uma política de assentamentos rurais e regularização fundiária em áreas de conflitos. (ver site Ministério do Desenvolvimento Agrário – www.ministeriododesenvolvimentogrario.gov.br).

dos *jovens*. Essa situação seria agravada pela tendência de migração maior entre as jovens, provocando o que denominou masculinização dos campos.

Contudo, os movimentos sociais rurais no Brasil são, hoje, palco do surgimento de novas organizações de *juventude* como ator político. Isto é fortemente observado em movimentos como no MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), no Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais e em organizações religiosas evangélicas e católicas. Embora esse tipo de articulação não seja uma novidade – *juventude rural* ao longo da história e em muitos países foi uma categoria ordenadora de organizações de representação social – hoje estamos testemunhando uma reordenação desta categoria. Em comum, uma *juventude rural* que ainda se confronta, como “classe object” (Bourdieu, 1977), com imagens “urbanas” sobre o campo. Esse *jovem rural* se apresenta longe do isolamento, dialoga com o mundo globalizado e reafirma sua identidade como *trabalhador*, *camponês*, *agricultor familiar*, acionando diversas estratégias de disputa por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos. Assim, *jovem da roça*, *juventude rural*, *jovem camponês* são categorias aglutinadoras de atuação política. Essa reordenação da categoria vai de encontro à imagem de desinteresse dos *jovens* pelo meio rural. Apesar dessa “movimentação”, este “novo ator” é pouco conhecido e ainda muito negligenciado pelas pesquisas sobre o tema juventude⁵. Juventude rural também não se apresenta como foco prioritário para as políticas públicas de juventude.

Esse artigo é fruto do diálogo entre a tese *Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural* (Castro, 2005)⁶ e uma primeira ordenação de dados levantados pelo Projeto de Pesquisa *Os jovens estão indo embora?* – a construção da categoria juventude rural em movimentos sociais no Brasil⁷ (DLCS/UFRRJ/FAPERJ/NEAD/MDA/IICA)⁷. O foco central desse trabalho é a análise de juventude como categoria social imersa em uma complexa configuração social. Para tal, em primeiro lugar o artigo resgata os

⁵ Nilson Wiesheimer (2005) realizou um levantamento dos trabalhos publicados sobre “jovem no meio rural” (entre 1990 a 2004). O autor identificou a pouca produção acadêmica sobre o tema e conclui que a “migração e a invisibilidade” são as questões mais marcantes nos estudos.

⁶ Tese de doutorado do PPGAS/MN/UFRJ, orientador prof. Moacir Palmeira. A tese investigou a categoria juventude rural, a partir de redes sociais formadas em um assentamento rural da Baixada Fluminense – região de periferia urbana e rural, considerada parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O assentamento analisado foi formado em 1992 e tinha, à época da pesquisa, 69 famílias (328 pessoas). Optei por analisar todos os identificados como jovens e incluí aqueles que tinham um perfil semelhante, assim como as redes nas quais estavam inseridos, buscando compreender até onde essas redes sociais construíam e/ou reforçavam a categoria jovem. Com esse recorte cheguei a uma listagem de 127 “jovens”, com idades entre 12 e 32 anos. O corte etário foi construído a partir dessa classificação/auto-classificação. Seguindo redes sociais foram observados e entrevistados jovens do “campo” e da “cidade”. E, ainda, um acampamento em outro município da Baixada Fluminense. Paralelo ao “caso” investigado acompanhei os eventos organizados a partir da categoria “jovem rural”, em âmbito regional e nacional.

⁷ O projeto de pesquisa intitulado: “Os jovens estão indo embora?” – a construção da categoria juventude rural em movimentos sociais no Brasil” (DLCS/UFRRJ/FAPERJ) – (Castro, 2006), conta com o apoio do NEAD/MDA/IICA, através do sub-projeto “Estudo sobre o perfil e a composição da juventude junto aos movimentos sociais rurais no Brasil”. Esse projeto de pesquisa visa lidar com a construção e reordenação da categoria “juventude rural”, como representação social, em diferentes movimentos sociais, e os processos de construção da visibilidade e legitimidade políticas. Pretende aprofundar um debate teórico sobre juventude, além de traçar os processos de construção da categoria social juventude rural como ator político nos principais Movimentos Sociais rurais no Brasil. Está associado a esse projeto o sub-projeto “As Jovens Rurais e a Reprodução Social das Hierarquias: Relações de Gênero na Construção da Categoria Juventude Rural em Movimentos Sociais no Brasil” (DLCS/UFRRJ/CNPq). Este propõe observar e analisar as relações de gênero nas percepções sobre a categoria jovem nos movimentos sociais de trabalhadores rurais.

debates sobre juventude e sobre juventude rural, em seguida problematiza uma das principais questões associadas à juventude rural, qual seja, o problema da saída dos jovens campo para as cidades. Em terceiro lugar trata dos processos de organização política da juventude em curso nos movimentos sociais rurais no Brasil. Por fim, apresenta algumas reflexões sobre a política pública para a juventude rural. Pretende-se, ainda, contribuir para o debate teórico sobre juventude e “juventude rural”, que têm privilegiado paradigmas, tais como juventude como um período de transição de infância à vida adulta, em detrimento da análise da categoria como ator social. Ou seja, aborda juventude a partir da diversidade e auto-representação, discursos e práticas, para tratar de processos de construção de identidades sociais.

II. Juventude, jovem, juventude rural

No final do século XX e nesse início do século XXI temos presenciado um grande impulso no debate sobre *juventude*. Embora o tema “jovem” e/ou “juventude” seja considerado marginal por diversos autores⁸, há uma extensa produção bibliográfica, principalmente no que concerne a universos urbanos e, em alguns casos, se referindo a uma sociologia da juventude. Alguns textos remontam ao início do século, havendo certa regularidade de produção, sendo as décadas de 60, 80 e 90 momentos de pico (Britto, 1968; Flitner, 1968; Thévenot, 1979; Bourdieu, 1983; Margulis, 1996; Levi & Schmitt, 1996; Peralva & Sposito, 1997; Foracchi, 1972; Novaes, 1996, 1998, dentre outros). Mas no que concerne à chamada “juventude rural”, a produção é bem menor. No Brasil, pode-se falar em um campo temático sobre juventude que torna-se mais evidente a partir dos anos 90, e que reproduz o debate mais amplo nas Ciências Sociais.

Entretanto, muitos trabalhos tratam *juventude* como categoria auto-evidente ou auto-explicativa, utilizando idade e/ou comportamento como definições metodológicas. Essa concepção de *juventude* é retomada nos anos 90, tanto no campo acadêmico quanto pelas políticas sociais. Muitas dessas construções carregam um olhar em que *juventude* é passível de uma definição universalizante. Tais como: as definições da categoria a partir de elementos físicos/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais; as definições substancializadas/adjetivadas da categoria; e as definições que associam *juventude* e *jovem* a determinados problemas sociológicos e/ou como agentes privilegiados de transformação social. Um olhar quase heróico da “juventude” perpassa muitos trabalhos sobre o tema, nos quais a “juventude” aparece como agente de transformações sociais e o “jovem” como o ator social privilegiado a partir de adjetivações como *juventude vanguarda*, *juventude revolucionária*, *juventude*. Ou ainda, na

⁸ Amit-Talai e Helen Wulff (1995) demonstram como o tema é tratado enquanto algo secundário, especialmente na antropologia.

inversão desse olhar que associa “jovem” à delinquência, tais como os textos que utilizam termos como “*delinquência juvenil*” para retratar determinados indivíduos que teriam em comum a idade e uma forma de se comportarem.

A preocupação com a delinquência gerou diferentes abordagens. A associação entre “jovem” e delinquência foi muito recorrente em pesquisas nas áreas de psicologia e sociologia realizadas na Alemanha (Flitner, 1963). Nos EUA a Escola de Chicago privilegiava temas como delinquência e criminalidade, onde o “jovem” aparece como um personagem em destaque (Coulon, 1995). No Brasil a UNESCO vem realizando pesquisas, desde a década de 90, que analisam a *juventude* a partir de enfoques que privilegiam questões como “*violência*”, “*cidadania*” e “*educação*”. Fazem parte deste esforço trabalhos como o de Castro (coord., 2001). Por outro lado, definições como “*jovens em situação de risco*” são a base para alguns programas sociais que pretendem reintroduzir na sociedade esses “excluídos”⁹.

Estas duas perspectivas são os dois lados de uma mesma moeda. Juventude “problema” ou “juventude solução” abordam “jovem” como dotado de características que definem determinados indivíduos a priori. Contudo, tomando a conceituação de Stolke (2006) os processos de exclusão daqueles identificados como *jovens* são complexos e envolvem a intercessão de questões de classe social, gênero, raça, etnia, sexualidade e, como veremos, o lugar aonde se vive. Ser jovem implica vivenciar relações de poder e hierarquia social.

Uma leitura comum atravessa o debate sobre juventude e reforça relações de poder e hierarquia social: juventude como um período de transição para a vida adulta. A valorização e associação de fatores físico-biológicos a comportamentos psicológicos e sociais como chaves explicativas privilegiadas para se compreender categoria estão na base de algumas formulações sobre juventude e se refletem em duas questões centrais: 1) a caracterização de padrões comportamentais que os jovens estão pré-dispostos a reproduzir; 2) a valorização da transitoriedade dessa identidade social.

A classificação que define *jovem* a partir de limites mínimos e máximos de idade é amplamente discutida¹⁰. Para Levi e Schmitt (1996), idade como classificadora é transitória e só pode ser analisada em uma perspectiva histórica de longa duração. Thévenot (1979) discute as definições etárias mais recorrentes. Analisando as estatísticas oficiais da França sobre *jovens*,

⁹ Um exemplo importante foi o PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) foi um exemplo de programa nacional. Nas diretrizes básicas do Plano (Resoluções CODEFAT no 258 – PLANFOR 2000-2001) definiu dentro de suas diretrizes atender a categoria “Jovem em situação de risco” (até 2000) e “jovem em busca do primeiro emprego” (a partir de 2001). O termo também foi amplamente utilizado nos projetos da Comunidade Solidária (projeto governamental coordenado por Ruth Cardoso, durante o governo Fernando Henrique Cardoso).

¹⁰ A identificação de uma população como jovem a partir de um corte etário aparece de forma mais clara em pesquisas da década de 60. O corte etário de 15-24 anos, adotado por organismos internacionais, como OMS e UNESCO, procura homogeneizar o conceito de juventude a partir de limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e limites máximos de término da escolarização formal básica (básico e médio). O recorte de juventude a partir de uma faixa etária específica é pautado pela definição de juventude como período de transição entre a adolescência e o mundo adulto. Essa concepção se estabelece como a mais recorrente a partir da Conferência Internacional sobre Juventude (Conferência de Grenoble-1964, ver, Weisheimer, 2004).

decompõe a classificação utilizada, demonstrando que esta parte de uma pré-definição e conseqüente enquadramento de quem são os *jovens*, onde estão e o que fazem. Mas, para o autor, este recorte estaria baseado em uma classificação fundadora deste tipo de levantamento estatístico: a divisão da sociedade em ativos e inativos em relação ao mundo do trabalho. Dessa forma, Thévenot procura demonstrar que o uso de termos como *jovem* e *velho* por este tipo de levantamento estatístico é arbitrário, pois parte de uma definição uniforme da *juventude* construída *a priori*. Os *jovens* estariam em uma situação intermediária, que, para Thévenot, mascara os que poderiam ser classificados como *jovens trabalhadores* ou *jovens desempregados*.

Embora *juventude rural* seja alvo de pouco investimento teórico, alguns estudos sobre campesinato debatem concepções de *juventude*, ainda que este não seja o objetivo central. É o caso de um trabalho sobre o campesinato irlandês de Arensberg e Kimball (1968), que é uma importante contribuição, também, para a problematização das definições com base em corte etário. Neste estudo os autores dão visibilidade a diversas questões que envolvem *juventude* e ser *jovem* em uma comunidade rural. Um dos pontos centrais são as relações hierárquicas que envolvem a definição de *velho* e *jovem*. Só se tornam *adultos* e, portanto, respeitados nestas comunidades, aqueles que assumem a pequena propriedade da família. Aqueles cujos pais ainda estão vivos ou não passaram o gerenciamento da propriedade para os filhos são tratados pelo termo *boy*. Mas, embora a tradução literal desse termo seja *menino*, podia ser usado para designar um homem adulto de 40 anos. Assim, nas palavras de um filho de um pequeno proprietário: “*Você pode ser um menino para sempre.*” Enquanto o indivíduo não fosse proprietário, ele continuava sendo tratado como o *boy* do seu pai. Segundo os autores, um deputado do parlamento irlandês provocou risadas em 1933, quando pediu um tratamento especial na divisão de terras para os “*meninos de 45 ou mais*”, que não possuíam outra perspectiva, que não esperar pelas terras de seus pais. (Arensberg & Kimball, 1968, *apud*, Castro, 2004). O recorte etário permite pesquisas quantitativas em larga escala e a definição de públicos-alvo de políticas públicas. No entanto, devem-se observar os limites destas definições e questionar a naturalização da associação entre *juventude* e uma faixa etária específica.

O debate sobre *juventude*, no Brasil, principalmente a partir das décadas de 80 e 90, trouxe o olhar da diversidade. Para além dos cortes etários, ou apesar deles, não se fala mais em *juventude*, mas em *juventudes* (Novaes, 1998). Sem dúvida é um caminho que contribuiu para fugirmos de um olhar homogeneizante. Abramo (1997) nos traz, por exemplo, a importante reflexão sobre a associação entre *juventude*, educação e lazer, como uma construção socialmente informada. Para a autora essa seria uma concepção que trata a *juventude* como aqueles que estão em processo de formação e que ainda não têm responsabilidades, principalmente por não estarem inseridos no mercado de trabalho. Com isto se exclui o *jovem* das classes trabalhadoras da concepção de *juventude*. Esta é uma contribuição importante para percebermos *juventude* como construção social.

Apesar de bem menos expressivo, também “juventude rural”, ou “juventude camponesa”, é objeto de investigações passadas e recentes (Flitner, 1968, p. 57). A partir da década de 90, há um aumento significativo do número de trabalhos (além de ONG's, *sites* da internet, etc.), especialmente sobre o chamado Terceiro Mundo (ou os Países do Sul), que abordam “*jovem camponês*” ou “*juventude rural*” (Carneiro, 1998; Abramovay, 1998; Torrens, 2000; Jentsch & Burnett, 2000; Majerová, 2000; Stropasolas, 2004; dentre outros). Relacionando-os menos ao papel de “*vanguarda*” como nos trabalhos sobre “*jovens urbanos*”, os esforços se voltam para analisar “*jovens rurais*” associados ao problema da migração rural/urbano, e da herança e sucessão da pequena propriedade familiar.

Nilson Wiesheimer (2004), em seu levantamento da produção bibliográfica sobre o tema conclui que a “migração e a invisibilidade” da juventude rural são os dois fatores mais marcantes nos estudos. O levantamento reforçou, ainda, a pouca produção acadêmica, sobre o tema no Brasil: menos de quatro trabalhos por ano, no período analisado, sendo que 86% dos trabalhos se concentraram entre 2001 e 2004. Wiesheimer ressalta que esse súbito aumento de produção poderia apontar a consolidação de um campo. Assim, ao se analisar as percepções sobre “juventude rural”, se observam similitudes com as abordagens sobre “juventude”, ou “juventude urbana”. Nesse caso, a “juventude” deveria ser impedida de completar seu destino: a migração do campo para a cidade e o conseqüente fim do mundo rural, em especial do trabalho familiar.

Dessa forma, a categoria “juventude” aparece associada a determinados substantivos e adjetivos, tais como: “*vanguarda*”, “*transformadora*”, “*questionadora*” (Margulis, 1996, pp. 9-11). Esta adjetivação subentende papéis sociais privilegiados para os indivíduos identificados como “jovem” e “juventude”, principalmente como agente de transformação social. Mas, “jovem” também é adjetivado como “*em formação*”, “*inexperiente*”, “*sensível*” (Foracchi, 1972, p. 161), ou ainda associado à delinquência, violência, “*comportamento desviante*”. Ou seja, um agente que precisa ser formado, direcionado para assumir seu “papel social” e que neste percurso pode se desviar, portanto, precisa ser “*controlado*” (Bernstein, 1977).

Estes adjetivos e estas percepções, aparentemente contraditórios, se aproximam, pois partem da visão do “jovem” como um ator social detentor de certas características e atributos. Embora se discuta se o recorte desse objeto deva ser etário, geracional, comportamental e/ou a partir de algum contexto histórico, o ponto de partida, em muitos casos, é uma categoria genérica ou, como define Bourdieu (1989, p. 28), uma categoria “*pré-contruída*”. Parte-se de formulações que pressupõem um consenso sobre a existência de um “jovem” e de uma “juventude”. Esta perspectiva homogeneiza a categoria na busca de construção de um objeto, de um conceito que possa ser paradigma. Talvez, por isso, a pouca precisão que alterna, nos mesmos textos, termos como: “*jovem*”, “*juvenil*”, “*juventude*”, “*adolescente*”, etc. Amit-Talai e Wulff

(1995) apontam como a percepção sobre juventude como um momento de transição para o mundo adulto, logo sendo incapaz de produzir uma “cultura” própria, limita “juventude” enquanto objeto de análise. “Juventude” é pouco “levado a sério”, tratando-se “jovens” como “adultos em potencial”¹¹.

O passeio pelo campo temático reforçou a necessidade de se buscar novos caminhos para desubstancializar a categoria.

Observar “jovem” em determinada realidade, como em um assentamento rural (Castro, 2005) ou em uma organização de movimento social (Castro, 2006) implicou propor como caminho investigativo uma análise que se debruça sobre a disputa das representações sociais, como em Bourdieu (1977, 1989), da categoria “jovem”. As diferentes construções do que é *ser jovem*, para os indivíduos, que encontramos variam nos espaços por onde transitam, e de acordo com as posições sociais que ocupam. Como veremos, *ser jovem* carrega a marca da pouca confiabilidade na hierarquia das relações familiares, ainda que assuma posição de destaque nos discursos sobre a continuidade do assentamento e movimentos sociais, por exemplo. Os que assim se identificam “lutam” para que prevaleçam outras representações, acionando significados e leituras distintas sobre as relações entre *adultos* e *jovens*. A relação pais e filhos expõe a autoridade paterna como constitutiva da imagem “dominante” do *jovem*. Para essa “disputa” os espaços onde os *jovens* atuam enquanto coletivos organizados, no caso espaços religiosos, contribuem para a construção dessas representações que se opõem às representações dos *adultos*.

Assim, se é um fato que juventude é uma experiência individual transitória, temos que analisar o que ela representa hoje como categoria analítica e principalmente como categoria social. Amit-Talai e Wolf (1995) apresentam uma importante reflexão sobre como a concepção de *juventude* a partir da definição de transitoriedade, isto é, de *juventude* como período de transição, constrói um objeto de investigação pouco privilegiado pela academia. Podemos afirmar que o peso da transitoriedade aparece como uma “marca” recorrente nas definições e percepções sobre *juventude* nos mais diferentes cenários e contextos. *Juventude* é percebida assim, como uma categoria social que, via de regra, relega aqueles assim identificados a um espaço de subordinação nas relações sociais. Paradoxalmente *jovem* é associado a “futuro” e à “transformação social”.

Privilegiar a característica de transitoriedade nas percepções sobre juventude transfere para aqueles assim identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletos, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados. Isto tem implicações desde a dificuldade de se conseguir o primeiro emprego, até a deslegitimação da sua participação em espaços de decisão.

Diversas matrizes apontam a categoria como socialmente construída,

¹¹ Para a autora (1995:5) essa percepção de transitoriedade afeta os financiamentos de pesquisa, que tendem a apoiar, preferencialmente, estudos sobre juventude que tratem de problemas relacionados à educação e à migração, que seriam preocupações percebidas pelos “adultos”.

permeada por diferentes interesses, realidades e assim, multifacetada. Mas, ao mesmo tempo, a reflexão sobre as propostas e projetos de políticas públicas e as diversas formas de auto-expressão e auto-organização reforçam e sustentam uma categoria que se constrói e se reconstrói enquanto ator social.

Juventude é sem dúvida mais que uma palavra, como expressou Margulis (1996), em sua crítica a Bourdieu (1983). Mas, resgatando o próprio Bourdieu (1977 e 1983), e ainda Stolke (2006) podemos afirmar que ao acionar *juventude* como forma de definir uma determinada população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra *jovem* para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas, classes sociais, relações familiares, relações de poder, etc. Isto é, pessoas que vivem a experiência da vida como *jovens*, e assim são tratados. Este é o caso daqueles identificados como juventude rural, como será discutido na quarta parte desse trabalho.

III. Juventude rural: processos de exclusão social e os muitos significados de “ficar” e “sair”

Juventude rural tem se mostrado uma categoria privilegiada para observarmos os processos de disputa de classificações¹². E, ainda, como as configurações sociais (Elias, 1990) tecem hierarquias enquanto parte desse processo. Voltamos o olhar para essas pessoas que vivem a experiência do meio rural como *jovens*. Ou seja, se identificam ou são assim identificados. Pode-se afirmar que esta experiência não é linear e nem homogênea, e ocorre em diferentes planos. Ser *jovem rural* carrega o peso de uma posição hierárquica de submissão, em um contexto ainda marcado por difíceis condições econômicas e sociais para a produção familiar (Castro, 2005).

Diversos estudos no Brasil e em outros países apontam para a tendência da saída, nos dias atuais, de *jovens do campo* rumo às cidades (Deser, 1999; Abramovay, 1998; Carneiro, 1998; Majerová, 2000; Jentsch & Burnett, 2000). Se essas pesquisas confirmam o deslocamento dos *jovens*, outros fatores complexificam a compreensão desse fenômeno. O “problema” vem sendo analisado através de dois vieses. Há certo consenso nas pesquisas quanto às dificuldades enfrentadas pelos *jovens* no campo, principalmente quanto ao acesso à escola e trabalho (Abramo, e Branco (org.), 2005; Carneiro, 2005, PNERA, 2005, Castro, 2005). Outro viés tem como principal leitura a atração do *jovem* pelo meio urbano, ou ainda, pelo estilo de vida urbano (Carneiro, 1998, 2005).

A experiência etnográfica (Castro, 2005), embora tenha partido da análise de um assentamento rural do Plano Nacional de Reforma Agrária e de um acampamento de trabalhadores sem terra, confirmou as especificidades das

¹² Para o conceito de disputa de classificações ver Bourdieu 1982.

difficultades enfrentadas por aqueles que hoje são classificados como *jovens do campo* encontradas em outras pesquisas¹³. Mas apontou que não se deve tratar a questão como apartada das dificuldades enfrentadas pelos pequenos produtores familiares. Isto é, os problemas enfrentados pelos jovens são antes de tudo problemas enfrentados pela pequena produção familiar, e suas muitas formas de reprodução, como as difíceis condições de vida e produção. Neste contexto, algumas dificuldades atingem de forma mais direta os *jovens rurais*. Para entendermos essa questão devemos observar um desses problemas: o acesso à educação.

Os jovens observados na pesquisa afirmaram ter tido acesso ao ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental¹⁴. A partir da 5ª série do Ensino Fundamental, no entanto, os alunos da região analisada são obrigados a se deslocar para cidades “próximas”, percorrendo uma distância de 6 km a pé. Contudo, as queixas dos jovens entrevistados diziam respeito não apenas à distância da escola, mas à falta de acesso a serviços básicos como meio de transporte, saúde, lazer, renda, etc..

Em estudo recente (PNERA, 2005) sobre a educação em assentamentos rurais do Plano Nacional de Reforma Agrária, essas dificuldades são confirmadas como nacionais. De 2,5 milhões de entrevistados, 64% têm até 30 anos. Destes, 38,8% freqüentam escolas (987.890), dos quais 48,4% na etapa de 1ª a 4ª série do ensino Fundamental (representando 95,7% da população com idade para estar matriculada nestas séries); 28,5% estão freqüentando da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, e 8% o Ensino Médio e Profissionalizante. Dos que têm até 18 anos e estão fora da escola, 45% estudaram até a 4ª série e 14% não estudaram.

Assim, constatou-se, tanto no estudo de caso (Castro, 2005), quanto na Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2005), uma queda importante na freqüência escolar a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e que se agrava no Ensino Médio. Uma das principais razões apontadas pela Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2005) para o abandono da escolarização é a dificuldade de acesso às escolas a partir da 5ª série e em especial no Ensino Médio. Com efeito, filhos de assentados têm acesso facilitado ao ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental devido à proximidade física de uma escola. Existem hoje, no Brasil, escolas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental em quase todos os assentamentos rurais do Plano Nacional de Reforma Agrária no Brasil, ao passo que as escolas de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e Profissionalizante estão nas áreas urbanas. Dos jovens que moram em assentamentos rurais e estudam na cidade, 40% freqüentam escolas localizadas a 15 km de sua

¹³ Esse trabalho será tratado ao longo do texto por pesquisa (Castro, 2005), ou assentamento do Plano Nacional de Reforma Agrária e/ou acampamento de trabalhadores sem terra pesquisados.

¹⁴ Utilizaremos a nomenclatura atual da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino no Brasil, em vigor, que divide o ensino em : Ensino Fundamental (1ª a 8ª série, ou primeiro segmento, segundo segmento, antigos primário e ginásio do 1º grau); Ensino Médio (1ª a 3ª séries do ensino Médio, ou antigo científico ou 2º grau), Ensino Superior (graduação e pós-graduação, antiga educação superior).

residência. Se ampliarmos para aqueles que estudam a 6 km ou mais, temos 77% dos estudantes. Dentre os principais motivos alegados para crianças e adolescentes (7-14 anos) abandonarem a escola, 31% responderam que a escola é muito longe. Este fato é agravado com os dados, do mesmo estudo, sobre as condições de acesso aos assentamento. A Pesquisa mostrou que de um total de mais de 5.500 assentamentos pesquisados em todo o país, em 87,8% o acesso é em estradas de terra. A principal forma de deslocamento utilizada para ir a escola é percorrer o trajeto a pé para 57%, seguido de apenas 27% com acesso a transporte escolar. No assentamento pesquisado (Castro, 2005), a realidade é a mesma. O trajeto é percorrido a pé. Além dos perigos de enfrentarem os caminhões que disputam a estrada com os alunos, os entrevistados se queixaram que chegam muito sujos à escola. E afirmam que sofrem *preconceito* dos colegas, por quem são chamados de *os poeira*¹⁵.

Apesar desse quadro lastimável, a escolarização apareceu tanto na pesquisa (Castro, 2005), quanto nos dados da Pesquisa Nacional Reforma Agrária (PNERA, 2005) como muito valorizada tanto para os jovens como para seus pais. Dentre os entrevistados pela Pesquisa Nacional (PNERA, 2005), 70% *“espera que a maioria dos jovens do assentamento entre na universidade”*. Os *jovens* entrevistados no estudo de caso (Castro, 2005) também desejam continuar os estudos. A maioria afirmou querer ingressar em uma universidade. Mas a realidade é bem distante desses “sonhos”. O que se observou nesta região é que a tendência para esses *jovens* é uma inserção em condições precárias no mundo do trabalho, tanto para filhos de assentados, ex-assentados, morando ou não no assentamento, ou mesmo “jovens urbanos”, sejam homens ou mulheres. A pressão do trabalho urbano precário pode explicar o fato de que entre os assentados da área pesquisada, que estão na faixa etária de 12 a 18 anos, apenas 4% não estudam; já entre 19-32 anos, quase 60% não estudam. Mas o que separa o jovem do acesso a direitos básicos é uma distância maior que os 6 km percorridos diariamente para ir a escola.

O trabalho etnográfico na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro¹⁶ permitiu um mergulho em uma região onde os universos rural e urbano, embora muito próximos espacialmente, se mostram distanciados pela reprodução da hierarquia entre “ser do campo” e “ser da cidade” marcada por diferenças de condições de vida. Morar no assentamento rural aonde as relações são mais próximas, e frequentar outros espaços, considerados “urbanos” ou “rurais”, implica constantes negociações quanto a percepções sobre essas diferentes realidades. Embora não utilizem o termo “jovem rural”, os que se autodenominam *jovens* constroem sua identidade em diálogo com imagens de um universo rural e espaços “urbanos”, em um “bricolage” que configura auto-percepções sempre em movimento, através de um diálogo marcado pelo tempo e no espaço. A reflexão de Clyde Mitchell (1966) para analisar as cidades africanas indica

¹⁵ Referência ao fato de chegarem cobertos de pó da estrada.

¹⁶ Ver nota 6.

bons caminhos para repensar aqueles que são denominados espaços rurais, interligados, não como part-cultures, mas vividos e construídos a partir de processos históricos, campos e redes sociais. Para Raymond Williams (1990) “cidade” e “campo” são termos poderosos, carregados de múltiplos significados e percebidos relacionalmente.

O que se observou é a reprodução da hierarquia rural/urbano sob construções estigmatizantes, onde morar no campo é desvalorizado culturalmente, considerando-se também o que tange as diferenças de condições de vida. O estigma (Goffman, 1980) que marca quem mora nessas áreas rurais é manifestado pela classificação de *morar mal*, para quem é morador de áreas associadas ao meio rural, em oposição a *morar bem*, para quem reside nos centros urbanos.

Durante a realização do trabalho de campo da pesquisa a percepção de que os jovens do assentamento rural estão indo embora para as cidades apareceu de forma recorrente, tanto na fala dos pais e representantes da associação dos produtores, como dos próprios jovens. Mas, a maioria dos *jovens* que afirmaram querer *ir embora*, relacionou esse desejo a querer viver em um lugar melhor. Podemos afirmar que essa construção é fruto da percepção do tempo vivido em uma área rural desvalorizada socialmente nos espaços urbanos que freqüentam, tanto nas referências estigmatizadoras sobre a sua população, quanto pela “exclusão” ao acesso aos serviços públicos e mesmo aos privados. Após 15 anos de existência os assentados continuam sem acesso aos direitos básicos de saúde, de educação, de transporte público, de equipamentos públicos de lazer e de condições de produção e de comercialização de seus produtos.

Infelizmente esse não é um caso-exceção. Ao contrário, os dados levantados nos assentamentos pesquisados pela Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2005) mostram que essa é a regra. Contudo, apesar das difíceis condições de vida e produção apontadas pelos próprios jovens, um número importante afirmou que deseja ficar no assentamento. Esse desejo também foi expresso no 1º Congresso Nacional de Juventude Rural e em diversos eventos regionais e nacionais realizados ao longo dos anos 2000 a 2007¹⁷. Esse “desejo” se expressou não só como discurso, mas, também, como estratégia de permanência na terra, através da combinação de atividades na produção rural e trabalhos externos. Neste sentido, a pesquisa (Castro, 2005) aponta para a necessidade de se repensar a idéia de “sair” e “ficar” como movimentos definitivos dos *jovens*, e observá-los, a partir das múltiplas formas em que se apresentam, podendo significar estratégias familiares de manutenção da terra, ou mesmo formas de se afastar da ação da autoridade paterna. Deve-se também analisar a “escolha” entre permanecer ou sair a partir das condições de reprodução social da família e de autonomia do jovem, como trataremos a seguir.

¹⁷ Esse período foi marcado por intensa organização de jovens nos movimentos sociais rurais no Brasil, como veremos adiante.

IV.a. Juventude e juventude rural : hierarquias, controle, e participação

*“O jovem acampado pra pegar terra no nome dele, tem mais moral de falar do que um jovem que é filho de assentado.”
(Túlio, acampado, solteiro, 23 anos)*

Entrecruzadas pelo dilema “ficar e sair” do meio rural, mas principalmente pelo “peso” da autoridade paterna, as percepções sobre o *juventude/jovem* que observamos em diferentes áreas analisadas (Castro, 2005) estão marcadas pela construção de que esse *jovem* deve ser vigiado e controlado. O peso da autoridade paterna no espaço doméstico é reproduzido nas relações de trabalho familiar e na organização do lote. Essa autoridade cria mecanismos de vigilância e controle sobre os jovens através das relações familiares e demais redes sociais, principalmente mulheres, que se estendem para os espaços que frequentam.

Apesar de os filhos serem citados pelos assentados como *muito responsáveis*, principalmente quando os temas são trabalho e estudo, existem inúmeros mecanismos de controle. Dessa maneira, reforça-se a imagem de *jovem trabalhador(a)* e estudioso(a) no discurso, mas, na prática, não há confiança para que ele, e principalmente ela, possam circular autonomamente. Se os rapazes são controlados quanto aos locais que frequentam fora do assentamento, principalmente à noite, as moças não têm autorização para circularem sozinhas, têm que estar sempre em companhia de algum parente do sexo masculino. Embora a violência seja um elemento concreto na região (Baixada Fluminense) e reconhecido por todos, o controle dos pais vai muito além da preocupação com a exposição à violência urbana. Envolve a escolha de namorados e mesmo a proibição do namoro. Isto não é apenas característica de um período, uma idade específica. O controle é exercido enquanto o “jovem” estiver vivendo com os pais, principalmente no caso das filhas, o que reforça a “saída” de casa e do assentamento como forma de alcançar autonomia. O hiato entre o discurso e a prática é revelador da configuração social, como tratado por Elias (1990) das relações de hierarquia social observadas.

Mas essa relação de autoridade não se restringe ao âmbito doméstico, se estendendo para contextos coletivos do assentamento. Os jovens entrevistados afirmaram que são tratados com descaso por parte dos *adultos* em determinados espaços, principalmente nos espaços de decisão política do assentamento, como assembléias e reuniões de associação. Essa “queixa” não é localizada, pois a encontramos nos relatos dos jovens do acampamento pesquisado, e mesmo em relatos em outros contextos, como nos eventos nacionais e regionais já citados, e, ainda, na fala de lideranças reconhecidas de movimentos sociais rurais.

A observação de espaços coletivos de organização do assentamento e os relatos nos demais espaços pesquisados fortalece a leitura de serem esses, também, espaços para onde se estendem as relações familiares, principalmente

a autoridade paterna. Os relatos dos *jovens* sobre suas participações em reuniões foram marcados pela desqualificação das suas intervenções pelos *adultos*. São exemplos falas que expressam a falta de espaço para se participar das decisões no âmbito familiar, como : “*Ele [pai] não ouve ninguém.*” E falas que se referem aos espaços de organização de assentamentos e acampamentos, como “*Ninguém ouve os jovens*”. Mesmo *jovens lideranças* de movimentos sociais reconhecidos nacionalmente afirmaram vivenciar essa relação de subordinação tanto no espaço doméstico, quanto nos espaços de organização. Em comum, relatos de episódios em que se consideram desvalorizados, tratados com pilhéria. A falta de acesso daqueles que são percebidos como *jovens* aos espaços de decisão é expressão dessas relações de subordinação. Mas, também, da pouca confiança advinda da associação dos *jovens rurais* ao desinteresse pelo meio rural e à atração pela cidade. A observação em um acampamento também na Baixada Fluminense e ainda em eventos de *juventude rural* foi central para a percepção dos processos de hierarquia que marcam a construção da categoria *jovem/juventude rural*.

As diferentes inserções da pesquisadora contribuíram para a percepção do forte tensionamento da autoridade paterna nos assentamentos e acampamentos rurais, onde os que são identificados como *jovens* carregam uma imagem marcada pelo *descompromisso* e *desinteresse*, associada à falta de legitimação como *produtor rural*. Assim, recai sobre eles uma construção ainda mais complexa de “classe object” (Bourdieu, 1977), isso é, das percepções dominantes sobre “ser rural” em um mundo urbano. Ou seja, são estigmatizados em espaços urbanos através de identificações como o uso do termo *roceiro*, e, em casa, são tratados como “muito urbanos” para terem interesse pela terra. Esse fator reforça a deslegitimação social da atuação dos que são identificados como *jovem* em espaços de representação e organização nos assentamentos e acampamentos. As *jovens* sofrem ainda mais com a forte presença da autoridade paterna, e se a atuação dos *jovens* em espaços de direção e/ou decisão é conflituosa para os homens, para as *jovens* é quase inexistente.

Podemos afirmar que “não ouvir os *jovens*” em espaços de decisão estaria calcado na percepção de pouca seriedade e deslegitimação dos filhos por serem *jovens*, expressa em falas dos adultos como *eles não querem nada*, e na prática de não considerarem a opinião dos que são identificados como *jovens* nos momentos decisão seja na família, seja nos espaços coletivos de organização.

Juventude/jovem está marcada por relações de hierarquia social. *Juventude* definida, seja como “revolucionária/transformadora”, seja como “problema”, é, muitas vezes, tratada a partir de um olhar que define hierarquicamente o papel social de determinados indivíduos e mesmo organizações coletivas. Resgatando o que foi abordado na primeira parte desse trabalho, *juventude/jovem* associado à transitoriedade do ciclo-de-vida ou mesmo biológico, transfere para aqueles, que assim são identificados, a imagem de indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, controlados, encaminhados. *Juventude rural* é uma categoria particularmente reveladora dessa construção de hierarquia

social. A análise dessa categoria permite percebermos como os processos de construção de categorias sociais configuram e reforçam relações de hierarquia social. A observação dos espaços e formas como a categoria *juventude* e, em especial, *juventude rural*, atuam identificados como tal, trouxe uma série de elementos que contribuem para a compreensão desse fenômeno. A exclusão social é uma marca da juventude rural no Brasil, seja pela invisibilidade de suas demandas nas esferas das políticas públicas, como veremos adiante, seja pelas difíceis condições de permanência dos jovens no meio rural, afetada por questões “objetivas” e “subjettivas”, “novas” e “velhas”.

Contudo, esta exclusão é confrontada por manifestações de organizações de *juventude rural*, cada vez mais presentes no cenário nacional, como veremos a seguir.

V. Movimentos de construção de um ator político : a formação da identidade social juventude no meio rural brasileiro

Juventude é hoje uma categoria acionada para organizar aqueles que assim se identificam em diversos movimentos sociais rurais no Brasil. No período de 2000 a 2007 observamos um intenso processo organizativo dos jovens, tanto nos movimentos sindicais (na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG¹⁸ e na Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar - FETRAF¹⁹), como nos movimentos identificados com na Via Campesina-Brasil²⁰ (no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST²¹; na Pastoral da Juventude rural – PJR²²; no Movimento dos Pequenos Agricultores

¹⁸ “A CONTAG foi fundada em 22 de dezembro de 1963, por trabalhadores rurais de 29 federações de 18 estados brasileiros, sendo que se torna a primeira entidade camponesa de caráter nacional reconhecida de forma legal. É resultado de todo um processo de transformações no meio rural brasileiro, com a aceleração do processo de organização em sindicatos e posteriormente a necessidade de integração dos sindicatos rurais a uma confederação que os unificasse e articulasse as lutas em nível de Brasil. No período da repressão dos militares a CONTAG sofre intervenção com a prisão do presidente e dos diretores, e outras lideranças sindicais rurais nos estados. A entidade passa a ser administrada durante um ano por uma junta governativa e, por exigência legal, as federações existentes foram reduzidas para uma em cada estado, passando de 29 para 11, sendo denominadas por Federações Estaduais dos Trabalhadores na Agricultura, estrutura e nomenclatura que permanece até hoje. Atualmente está presente em todos os estados brasileiros.” (Castro, Almeida, Vieira, et al., 2006, p. 11).

¹⁹ “FETRAF-SUL que foi criada em 28 de março (...) A FETRAF-BRASIL/CUT nasce em novembro de 2005, num congresso composto por 1200 delegados de 20 estados, sendo que atualmente já atingiu 22 estados do país. De acordo com a instituição a ampliação da FETRAF-SUL, para nível de Brasil agora denominada FETRAF-BRASIL/CUT, deve-se a incapacidade da CONTAG e das FETAGs e STRs, a ela vinculada de superarem antigos vícios como, assistencialismo, subordinação ao poder local, a falta de lutas por créditos, por terra, por direitos e justiça social e a falta de democracia nos sindicatos. A instituição chama à atenção para a necessidade de preenchimento de um espaço importante no meio rural com um sindicalismo combativo bem como o reforço da agricultura familiar como forma de contraposição ao modelo hegemônico baseado no agronegócio e latifúndio.” (Castro, Almeida, Vieira, et al., p. 2006: 8).

²⁰ “A Via campesina é um movimento internacional de camponeses, de caráter autônomo composta por 56 organizações de países da Ásia, África, Europa e continente americano. Tem seu início em maio de 1993 a partir da primeira conferência da Via Campesina na cidade de Mons, na Bélgica, onde se definiram suas estratégias de ação, suas estratégias e sua estrutura.” (Castro, Almeida, Vieira, et al., 2006, p. 12).

²¹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, se forma a partir da união de várias lutas pela terra que ocorriam de maneira isolada em diversos estados. Os encontros nacionais foram os espaços, de discussão, onde se estabeleceram as linhas políticas do MST. O 1º Encontro Nacional ocorreu em Cascavel, Paraná, em janeiro de 1984, quando a organização ainda se encontrava concentrada na Região Sul do país, mas contou com a participação de pessoas do Mato Grosso do sul, Espírito Santo, Pará, São Paulo, Bahia, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima e de representantes da Abra, CUT, CIMI e Pastoral Operária de São Paulo. (Castro, Almeida, Vieira, et al., 2006, p. 14).

²² “A PJR foi criada como uma das possibilidades de organização para os jovens rurais a partir do estado do Rio Grande do Sul, fruto de uma opção pela organização dada à diversidade da realidade brasileira. Ainda em 1983 é criado o Setor Juventude da CNBB que passa a agregar PJ, PJR, PJMP e PJE. Este setor tem como tarefa principal fazer com que estes movimentos se consolidem. A PJR, embora tenha a maioria de seus grupos nas “comunidades”, sua organização não se faz de acordo com a diocese ou o regional da CNBB.” (Castro, Almeida, Vieira, et al., 2006: 14).

– MPA²³; no Movimento das Mulheres Camponesas – MMC²⁴; no Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB²⁵).

Como pode ser observado na tabela 1 abaixo, a maioria dos movimentos sociais formalizou alguma instância organizativa nos anos 2000:

Tabela 1 - Organizações da Juventude nos Movimentos Sociais Rurais

Movimentos Sociais			
Nome	Instância da Juventude	Início de trabalho/organização formal	Região de Atuação da organização de juventude
PJ e PJR	Pastorais dos estados e regiões	1983	Nacional até Municipal
CONTAG	CNJTTR	2001	Nacional até Municipal
FETRAF	Coletivos de Juventude	2001	Nacional até Municipal
MMC	Não possui	2003	Estadual
MPA	Não possui	2003	Estadual
MAB	Coletivo Nacional	2003	Nacional
MST	Coletivo Nacional de Juventude	2006	Nacional e Estadual
Via Campesina Brasil	Coletivo Nacional de Juventude	2006	Nacional

Fonte: Retirado do “Estudo sobre o perfil e a composição da juventude junto aos movimentos sociais rurais no Brasil” – (Castro, E.G., Almeida, S.L.F., et al., 2007, p. 22)

Essa intensa organização é fruto de mobilizações e espaços específicos de discussão que vêm ocorrendo nos últimos anos²⁶. Ou seja, a presença cada

²³ O MPA realiza o seu primeiro 1º Encontro Nacional no Rio Grande do Sul em 2000 e tem como principal preocupação articular os pequenos produtores familiares. Atualmente está organizado em cerca de 12 estados do Brasil.

²⁴ “O MMC começa a ser articulado a partir da necessidade de organização e integração com outras mulheres organizadas de outros movimentos do campo. Constitui-se num movimento autônomo, que começa a ser articulado em 1983 com o nome de OMA (organização de mulheres agricultoras), posteriormente passa a se chamar MMA (movimento de mulheres agricultoras), passando a se chamar MMC a partir de 2004. Após várias articulações, aponta-se os rumos do movimento passando a ser denominado Movimento de Mulheres Camponesas.” (Castro, Almeida, Vieira, et al., 2006, p. 18).

²⁵ “O MAB surge da necessidade de se contrapor e resistir ao modelo imposto e ao desalojamento de pessoas em decorrência da implantação de grandes projetos de barragens, que levou a uma enorme saída de pessoas de suas áreas. Os principais projetos que levam a articulação do movimento é a construção da barragem de sobradinho no Rio São Francisco no Nordeste no final os anos 1970 (...). Em abril de 1989 é realizado o Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, com representantes de todo país, decidindo-se pela construção de uma organização a nível nacional para fazer frente aos planos de construção das grandes barragens.” (Castro, Almeida, Vieira, et al., 2006, p. 17).

²⁶ Dentre os mais recentes destacam-se o I Congresso Nacional da Juventude Rural (2000); o II Congresso Nacional da Pastoral da Juventude Rural – (julho/2006), ambos organizados pela Pastoral da Juventude Rural; I Encontro da Juventude do Campo e da Cidade, organizado pelo Movimento dos trabalhadores Sem Terra, em diferentes estados, 2002; o Salão Nacional da Juventude Rural, (Brasília/2003), Seminário Jovem Saber – realizado durante o Grito da Terra Brasil – (maio/2006.), ambos organizados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG; o I e II Acampamento da Juventude da Agricultura Familiar, organizados pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar- FETRAF-Sul (2003 e 2006 respectivamente); I e II Seminário da Juventude da Via Campesina (novembro/2006 e julho/2007, respectivamente). Através da pesquisa Castro (2005) e o projeto, ainda em andamento, (Castro, 2006) foi possível acompanharmos a maioria desses eventos.

vez mais massiva de eventos e organizações de juventude aponta para um fenômeno em movimento. As demandas apresentadas por essas formas de organização revelam muito sobre como esses jovens se percebem. Se por um lado reforçam questões consideradas específicas, como acesso à educação e a terra, por outro constroem essas demandas no contexto de transformações sociais da própria realidade do campo e da sociedade brasileira.

Isto pode ser observado no documento “*Carta da Juventude Camponesa*”, entregue ao Presidente Luis Inácio Lula da Silva ao término do II Congresso da Pastoral da Juventude Rural, realizado em Brasília, em julho de 2006, com a presença de mais de 1000 jovens²⁷.

Brasília, 25 de julho de 2006.

***Excelentíssimo senhor Presidente e Companheiro
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA,***

Nós, jovens camponeses, oriundos de 23 estados brasileiros, reunidos em Brasília nos dias 23 a 27 de julho de 2006, neste II Congresso Nacional da Pastoral da Juventude Rural, avaliamos que para construir um projeto popular para o Brasil é necessário mudar a política econômica, alterando o modelo agropecuário, eliminando o superávit primário e adotando como prioridade investimentos na geração de emprego, distribuição de renda e fortalecimento do mercado interno. É necessário também reconstruir o Estado brasileiro, realizando concursos públicos e retomando empresas públicas privatizadas, tais como Companhia Vale do Rio Doce, cujos lucros devem ser canalizados para os investimentos sociais. O modelo agropecuário centrado no agronegócio tem penalizado a população rural, especialmente a juventude. Os jovens representam 30% da população rural e são os maiores prejudicados pelo desemprego e pela ausência de políticas públicas nas áreas de crédito, assistência técnica, educação, saúde, cultura, esporte e lazer, direcionadas à juventude rural.

Sem reforma agrária e sem uma política agrícola centrada na agricultura camponesa, será impossível manter a juventude no campo. Por isso, reivindicamos:

1- Assentar, no menor tempo possível, todas as famílias que estão acampadas e passando todo o tipo de necessidades.

2 - Publicar a portaria que atualiza os índices de produtividade para efeito de desapropriação.

3 – Educação no campo:

a) Ampliar os recursos para o PRONERA e criar um programa de educação do campo que atenda toda a população rural, e não só as famílias assentadas.

b) Ampliar os investimentos nas Escolas Agrotécnicas Federais e nas Universidades Rurais, bem como garantir acesso à juventude rural.

4 – Crédito rural: Criar uma linha de crédito especial para a juventude no

²⁷ A Carta foi entregue no Palácio do Planalto em cerimônia com o Presidente após uma “marcha” pela Explanada dos Ministérios, no Distrito Federal em Brasília, aonde se localizam as sedes dos três poderes do Brasil, Executivo, Legislativo e Judiciário.

campo, em moldes diferentes do Pronaf Jovem, que ofereça condições de acesso à juventude.

5 – Cultura e lazer: Criar políticas públicas nas áreas de cultura e lazer direcionadas à juventude do campo, tais como cinema no campo, teatro e oficinas musicais.

Os jovens do campo sabem que seu governo, Presidente e Companheiro Lula, envidou esforços para resolver os problemas do povo. Os avanços, porém, não foram suficientes para saldar a dívida de mais de 500 anos com a população rural, razão pela qual é preciso avançar muito mais.

Estamos confiantes de que nossas reivindicações serão atendidas e que construiremos juntos um Brasil sem latifúndio.

Um grande e fraterno abraço da juventude camponesa brasileira.

Coordenação da Pastoral da Juventude Rural

Neste documento as demandas tratam de questões específicas como, “3. b. ampliar os investimentos nas Escolas Agrotécnicas Federais e nas Universidades Rurais, bem como garantir acesso à juventude rural.”; e “4 – Crédito rural: Criar uma linha de crédito especial para a juventude no campo (...) que ofereça condições de acesso à juventude.” Mas também reivindicam questões mais amplas no que concerne à política de reforma agrária, como no trecho, “O modelo agropecuário centrado no agronegócio tem penalizado a população rural, especialmente a juventude. (...) Sem reforma agrária e sem uma política agrícola centrada na agricultura camponesa, será impossível manter a juventude no campo”. E questões que dizem respeito à esfera macro econômica, tais como “é necessário mudar a política econômica, alterando o modelo agropecuário, eliminando o superávit primário e adotando como prioridade investimentos na geração de emprego, distribuição de renda e fortalecimento do mercado interno.”

O levantamento e o acompanhamento de processos organizativos desses movimentos, ainda em andamento, permitem observar sua riqueza e diversidade. No caso dos movimentos sindicais o processo organizativo está formalizado em toda a sua estrutura, nos sindicatos, federações e confederações. No entanto, percebe-se ainda intensa disputa nas esferas de tomada de decisão. A principal preocupação das organizações de juventude dos movimentos sindicais é a de, não somente atuar no acesso às políticas públicas, mas também de renovação do movimento sindical, através da formação e de políticas afirmativas de participação nos espaços de decisão, como a política de cotas para jovens aprovada no IX Congresso da CONTAG. (Castro, Almeida, Vieira, et al., 2007, p. 22)

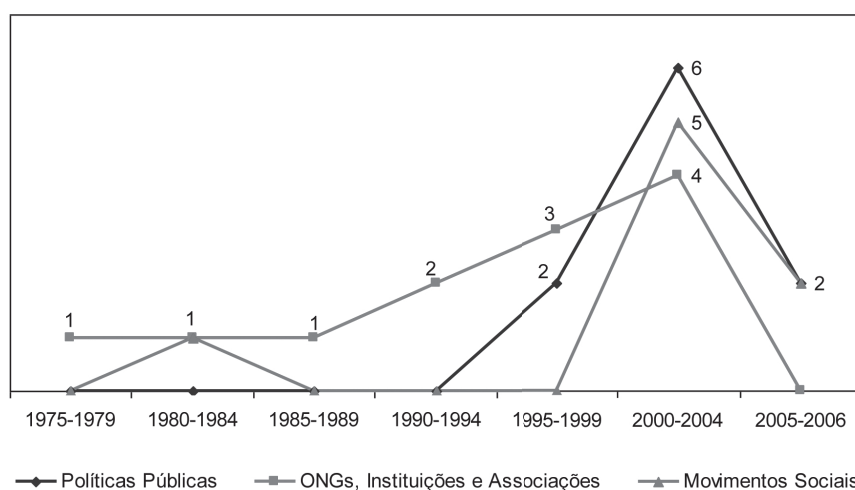
No que concerne as organizações que compõem a Via Campesina, as suas estruturas formais estão em processo e talvez não ocorra em algumas delas. Distinto dos movimentos sindicais, o processo ocorre em cada

movimento social como parte da articulação no âmbito da Via Campesina, e está consolidado em um Coletivo de Juventude Nacional da Via Campesina. Esta articulação tem ocorrido através de seminários nacionais, da organização nacional do Coletivo Nacional da Juventude e de um Programa de Formação para a Juventude²⁸.

A Pastoral da Juventude Rural é um movimento diferenciado por ser o único que tem como eixo central a juventude rural. Contudo, podemos afirmar que ao integrar a Via Campesina Brasil, na qual participa compondo sua direção nacional, a Pastoral da Juventude Rural foi fortalecida no cenário nacional dos movimentos sociais e pode ter contribuído diretamente para a consolidação da organização do Coletivo Nacional da Juventude Via Campesina Brasil. (Castro, Almeida, et al., 2007, p. 22)

Observamos ainda que o período de 2000 a 2007 é também um marco no Brasil em termos de quantidade de ações governamentais federais e não governamentais que tiveram como público-alvo jovens rurais. O gráfico 1 mostra o fluxo de ações desses três agentes distintos: movimentos sociais, políticas públicas federais e ONG's,

Gráfico 1 – Frequência de Organização/Atuação com a Juventude Rural²⁹



A comparação entre o início da atuação com juventude rural dos diferentes agentes revela um dado importante: o visível aumento de organizações de juventude e de ações com juventude rural a partir dos anos 2000. Observamos

²⁸ Esse Programa de Formação está ocorrendo em diversos estados do Brasil tendo como público-alvo jovens rurais e urbanos, desde 2007, e atinge cerca de 1000 jovens.

²⁹ Gráfico retirado do "Estudo sobre o perfil e a composição da juventude junto aos movimentos sociais rurais no Brasil" – (Castro, Almeida, et al., 2007, p. 34).

uma variação quanto ao período em que se iniciam estas atividades. No caso das organizações não-governamentais suas atuações remontam à década de 70, e crescem em quantidade a partir da década de 90. Quanto às políticas públicas observam-se iniciativas na década de 90, mas o número de programas aumenta a partir dos anos 2000. Da mesma forma, nos movimentos sociais, à exceção da Pastoral da Juventude Rural, a organização da juventude ocorre mais intensamente a partir dos anos 2000. A organização formal nos movimentos sociais é decorrência de processos internos aos movimentos sociais que têm início em décadas anteriores; contudo a formalização de espaços organizativos e a visibilidade da juventude nos movimentos sociais são mais recentes. (Castro, Almeida, et al., 2007, p. 34)

A intensificação e confluência de ações podem apontar uma ressignificação das percepções sobre a juventude rural na sociedade brasileira hoje. É evidente que muitos programas de governo e/ou de organizações, associações, institutos não-governamentais já deveriam atingir jovens no meio rural; entretanto, não há a especificação do público-alvo a partir de termos que identifiquem juventude rural. A não valorização ou singularização dessa categoria social contribui para a sua invisibilidade. Por outro lado, a recente visibilidade enquanto público-alvo de programas ou quanto ator político pode significar desde um reconhecimento das especificidades de ser jovem no meio rural brasileiro, e, portanto, de demandas específicas, até uma reordenação de relações de poder e conseqüente legitimação do jovem como ator social nos processos produção, reprodução e mesmo transformação da realidade meio rural no Brasil. (Castro, Almeida, et al., 2007, p. 34). No entanto, como pode ser observado no Gráfico 1, o número efetivo de ações é bastante reduzido.

Esse mapeamento inicial contribui para observarmos um momento dinâmico e rico da realidade da juventude rural no Brasil. (Castro, Almeida, et al., 2007, p. 35) A identidade juventude rural é acionada, e seus conteúdos, disputados, em busca de visibilidade como categoria social e política. Se os jovens do meio rural guardam especificidades, colocam-se, sem dúvida como parte da juventude que hoje luta por maior espaço de ação e de acesso a direitos, condições de vida e trabalho.

VI. Políticas públicas: contribuições para o debate

A última parte deste artigo propõe reflexões que possam contribuir para se pensar caminhos rumo à elaboração de políticas públicas direcionadas à juventude e, especialmente, direcionadas à juventude rural. Para tal, foi retomado o diálogo com o material etnográfico (Castro, 2005), à luz de observações realizadas no *Seminário Nacional do Plano Nacional de Juventude*, realizado em 2006 pelo Congresso Nacional do Brasil³⁰. Como

³⁰ Não se tem a pretensão de apresentar uma reflexão conclusiva sobre políticas públicas para juventude, ou mesmo para juventude rural. A elaboração de políticas públicas, principalmente em âmbito nacional, para juventude é ainda uma experiência recente, e em processo de construção. Assim, as reflexões aqui expostas são antes recortes e contribuições para este processo.

ponto de partida, é central articular esse debate com as reflexões sobre a(s) identidade(s) *juventude(s)*, para se pensar políticas públicas direcionadas à juventude,

O *Seminário Nacional do Plano Nacional de Juventude* foi uma oportunidade ímpar para se observar essa dinâmica³¹. Pode-se afirmar que esse foi um espaço de debate sobre a legitimidade da categoria *juventude* através do seu reconhecimento pelo poder legislativo. O processo contou com a participação de parlamentares, gestores de políticas públicas, e de movimentos de juventude. O que poderia ser um espaço de encontro formal entre esferas distintas, incluindo inúmeros movimentos de juventude, mostrou-se um espaço surpreendente. Um dos elementos aglutinadores foi a questão da legitimidade social da categoria *juventude* e da “*luta pela participação em espaços de decisão*”, expressão acionada em falas de diferentes representantes de movimentos sociais de juventude.

Uma primeira análise da observação realizada na Comissão Temática de Juventude Rural nesse Seminário contribui para resgatarmos o que foi exposto neste trabalho. Isto é, pensar juventude rural implica observar como a categoria está configurada a partir do contexto da realidade do mundo rural brasileiro. Este artigo, assim como a tese (Castro, 2005), não trata da “juventude rural brasileira” e, sim, de representações daqueles identificados como tal, e que também são identificados como assentados, acampados, agricultores familiares, camponeses, trabalhadores rurais. Este corte é central quando pensamos políticas públicas. Estamos tratando de pequenos produtores familiares/trabalhadores rurais ou seus filhos, que vivenciam essa realidade como jovens. E, portanto, que enfrentam as desigualdades sociais, econômicas e políticas da realidade do campo brasileiro. Nesta situação, uma primeira contribuição para pensar políticas públicas para “esta” juventude seria observar as demandas da própria juventude rural organizada³².

A observação do *Seminário Nacional do Plano Nacional de Juventude* e das demais experiências etnográficas indicaram algumas questões muito relevantes para a análise de políticas públicas para a *juventude rural*. Primeiro, a valorização, por parte dos movimentos sociais, de demandas que articulam políticas estruturais e específicas, que reforçam a necessidade de intensificação e mudanças na Reforma Agrária, de investimentos em infra-estrutura para o meio rural, bem como a centralidade das demandas por acesso à educação, trabalho e renda, como pode ser observado nas seguintes passagens do

³¹ O Seminário foi dividido em Comissões Temáticas que tinham como objetivo formular uma proposta para o projeto do Plano Nacional de Juventude a ser analisada na Comissão Parlamentar da Câmara dos Deputados do Congresso Nacional do Brasil. As Comissões Temáticas variaram desde de temas como educação, saúde e comunicação até cortes por segmentos considerados específicos como Juventude Rural e Juventude Homossexual.

³² Na Comissão de Juventude Rural do SNPNI (que se autodenominou Comissão Jovem Rural e Ribeirinhos) estavam presentes diferentes matizes políticos. Representantes de movimentos sociais, de ONGs, de Conselhos de Desenvolvimento Rural, e outras formas coletivas de organização que negociaram suas percepções resultando em um documento final que aborda questões de curto, médio e longo prazo que identificam e que atingem os jovens rurais da pequena produção familiar. O texto final incorporou as diferentes identidades que hoje configuram o trabalho familiar e que fazem parte da disputa pela transformação do campo.

documento “*Propostas de Sistematização para o Eixo Temático Jovem Rural e Ribeirinhos*”³³, transcrito abaixo,

“1 – A partir da promoção e fortalecimento do desenvolvimento territorial rural e, considerando-se as diversas realidades do campo e da agricultura familiar (extrativistas, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais), a necessidade de promover um novo modelo de desenvolvimento que seja sustentável do ponto de vista ambiental, social, econômico e cultural, garantindo a permanência dos jovens no campo e a sucessão hereditária da agricultura familiar; valorizando e apoiando as diversas formas de produção familiar, intensificando o processo de Reforma Agrária e Regularização Fundiária, incentivando pesquisas e auxílio técnico diretamente para o meio rural; combatendo, assim, a visão pejorativa sobre a cultura do campo, e construir políticas públicas para a juventude rural respeitando suas especificidades e diversidades.” 2- Garantir o acesso à educação, formação e capacitação do jovem e da jovem rural através das seguintes ações do poder público: - Erradicação do analfabetismo entre os jovens rurais com garantia de seu ingresso posterior nos demais níveis de ensino e revisão do atual modelo com preferência para o ensino formal e público; [...] 3- Garantir o acesso a terra ao jovem e à jovem rural por meio da Reforma Agrária, cobrando dos entes federativos o cumprimento e ampliação das metas do II Plano Nacional de Reforma Agrária. Possibilitando, por meio deste, que a Juventude na faixa etária de 16 a 32anos, seja incluída no cadastro do INCRA independente do estado civil, e em especial as jovens rurais.” (Documento Propostas de Sistematização para o Eixo Temático Jovem Rural e Ribeirinhos/ SNPNI, março de 2006)

Em segundo lugar, já se observa um diálogo de avaliação e proposições de transformação dos principais programas de políticas públicas para a juventude e para a juventude Rural que estão vigorando em âmbito nacional. Nesse caso, os principais planos citados são: “*Nossa Primeira Terra*” e o “*Pronaf-Jovem*”³⁴.

Os documentos de organizações e o próprio documento final da Comissão de Jovens Rurais e Ribeirinhos do *Seminário Nacional do Plano Nacional de Juventude* tem como um de seus principais eixos, a crítica ao excesso de exigências para que os jovens possam acessar as políticas públicas onde são público-alvo. Como exemplo, pode ser citada a crítica à obrigatoriedade

³³ Cada Grupo de Trabalho apresentou uma síntese das demandas discutidas e aprovadas por eles. No caso do Grupo de Trabalho sobre Juventude Rural, apresentou-se o documento final intitulado: “Propostas de sistematização para o eixo Temático Jovem Rural e Ribeirinhos”.

³⁴ No Brasil dois programas foram lançados em 2004 pelo Governo Federal: o “PRONAF Jovem” (crédito para produção) e “Nossa primeira terra” (crédito para compra de imóvel). (Notícias MDA, 2004). Pode-se afirmar serem esses os primeiros projetos de dimensão nacional e que aparecem como uma resposta das demandas dos movimentos sociais.

de se comprovar carga horária em cursos técnicos, ou à comprovação de tempo de experiência com produção agropecuária para o acesso a estes programas de crédito, como pode ser observado nas seguintes passagens do documento “*Propostas de Sistematização para o Eixo Temático Jovem Rural e Ribeirinhos*”,

“3 – (...) Reestruturar os programas complementares à reforma agrária, em especial o programa Nossa Primeira Terra- NPT, através das seguintes ações: retirada do critério de 5 anos de experiência para acessar o NPT. Diminuição dos juros do NPT para 2% ao ano e aumentar o rebate para 50% sobre o valor de compra da terra. Compatibilizar os tetos de refinanciamento dos programas de acesso a terra nas diferentes regiões. Fortalecer e ampliar o NPT para todos os Estados, ampliando a faixa etária dos (as) jovens ao NPT para 32 anos, tendo como referencia a idade utilizada pelo movimento sindical de Trabalhadores Rurais. Estabelecer valores de financiamento diferenciados para a compra da terra, considerando as especificidade regionais e o preço da terra no mercado local, capacitando os jovens beneficiários do NPT. Promover um programa de facilitação na retirada de documentos ao jovem rural, para que ele tenha acesso aos programas de acesso a terra. (...) 9- Garantir crédito e assistência técnica para a produção da juventude no campo através das seguintes ações: (...) reestruturar o Pronaf-Jovem: desvincular a liberação dos recursos do Pronaf-Jovem à exigência de que os(as) jovens estejam vinculados a centros de formação da pedagogia da alternância ou escolas técnicas rurais; retirada da exigência de cumprimento de cargas horárias de cursos e ou estágios para os (as) jovens poderem acessar o Pronaf-Jovem direito aos jovens e as jovens de famílias que tenham acessado o Pronaf acessar o Pronaf-Jovem; que os (as) jovens possam acessar o Pronaf-Jovem mais de uma vez; (...)” (op.cit.)

Uma leitura possível a partir dessas críticas e percepções resgata a questão da dupla legitimação daqueles identificados como *jovens rurais*. Neste caso, o excesso de exigências para o acesso a créditos específicos para a *juventude rural* – e que não têm correspondência no acesso ao crédito por parte de titulares de pequenas propriedades e de assentamentos rurais, ou seja, dos *adultos* – pode ser expressão da reprodução da falta de credibilidade dos *jovens*, por serem *jovens* e, ainda, por serem percebidos como em processo de “urbanização”. Ou seja, pela associação do problema da migração do campo pra cidade ao *jovem rural*. Portanto, os *jovens* teriam que comprovar legitimidade como produtores rurais para acessarem o crédito, assim como serem mais controlados quanto à forma que os recursos serão aplicados. Outra proposição que aparece nesse documento é a demanda por ampliação da faixa etária para quem teria acesso às linhas de crédito. Essa questão nos remete a discussão travada na III Parte deste trabalho, onde se propõe que, ao se acionarem cortes etários, deve-se

observar a diversidade daqueles identificados como *juventude*, o que altera a compreensão sobre os próprios marcadores que definem *juventude e vida adulta*.

Em terceiro lugar, os debates que ocorreram na *Comissão de Juventude Rural do Seminário Nacional do Plano Nacional de Juventude* indicaram, ainda, outra preocupação: a constatação da necessidade de observar a diversidade e especificidades da realidade da *juventude rural* na formulação de políticas públicas. Nesses espaços de debate – que contaram com a expressiva presença dos movimentos sociais de *juventude rural* – apareceu, de forma recorrente, a crítica de que as políticas públicas de juventude, via de regra, são formuladas a partir de um recorte urbano.

Por fim, ainda como uma contribuição para uma análise das políticas públicas que hoje estão presentes no meio rural, é indispensável retomar a situação dos assentamentos rurais. No que concerne ao processo específico do Plano Nacional de Reforma Agrária e sua articulação com as questões que dizem respeito à *juventude rural*, observa-se que, para além dos problemas estruturais ainda enfrentados pelas famílias assentadas, outro fator deve ser analisado de forma privilegiada, dada a sua centralidade para os processos e reprodução social no meio rural. Os assentamentos do Plano Nacional de Reforma Agrária não possuem espaço físico para a permanência de novos núcleos familiares oriundos das famílias lá assentadas, e nem os filhos têm qualquer encaminhamento previsto para quando formarem uma família nuclear. Portanto, “ficar” no meio rural significa “começar de novo”, *lutar* pelo acesso a terra.

Assim, no que diz respeito a políticas públicas para aqueles que vivenciam a experiência de “ser jovem” no campo hoje, deve-se ter como norteador o aprofundamento da articulação entre políticas específicas e políticas de transformação estrutural da realidade do campo brasileiro. A análise da *juventude rural* da pequena produção familiar e suas muitas expressões contribui para pensarmos caminhos sobre como enfrentar a diversidade sem que se perca o foco das questões amplas que configuram a nossa sociedade.

VII. Considerações Finais

Acompanhar diferentes contextos, como um assentamento e um acampamento da Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, e encontros regionais e nacionais da juventude rural, bem como o mapeamento de diferentes formas de agência, desvelaram uma complexa construção da categoria *jovem rural*. As identidades estão permeadas pela circulação desses jovens em diferentes espaços percebidos como “urbanos” e “rurais”, assim como, por relações de autoridade e hierarquia, tanto na família, quanto nas esferas coletivas de organização do assentamento e das comunidades rurais.

“Ficar e sair” do campo é mais complexo que a leitura da atração pela cidade, e nos remete à análise de *juventude rural* como uma categoria social chave pressionada pelas mudanças e crises da realidade no campo. A realidade cotidiana que atinge a pequena produção familiar recai fortemente sobre os “jovens rurais”. Mas, também, “ser jovem” no campo implica enfrentar “antigos” problemas, como o peso da autoridade paterna. Essas relações são reveladoras das construções e disputas de significados da categoria *juventude rural*, e da posição que os assim identificados ocupam na hierarquia das relações sociais.

Pensar a inserção desse *jovem* no meio rural hoje implica enfrentar o esforço de analisar as construções identitárias da categoria e suas disputas, e as próprias relações de hierarquia reproduzidas nesses processos, onde *jovem* ocupa um papel privilegiado nos discursos, mas não nas práticas. Neste sentido, permite percebermos processos que reforçam relações sociais marcadas pela hierarquia e autoridade, que envolvem a posição de pai/adulto/chefe de família e “responsável” pela lote/posse/propriedade, em oposição a filho/jovem/solteiro. Podemos afirmar que *jovem*, como categoria, carrega o “peso” da transitoriedade e, portanto, é tratado como categoria social sobre a qual se deve atuar e não percebida através das formas em que se configura como ator social.

A “cobrança” da permanência e continuidade dos “jovens” no campo como valorização e possível reversão do quadro de esvaziamento do meio rural – recorrente em algumas pesquisas recentes sobre o tema e no âmbito das políticas públicas – deve problematizar esse olhar que percebe no *jovem* o ator heróico da transformação social. A mudança dessa realidade e da situação de desigualdade social que atinge “jovens” e “velhos” demandam ações coletivas e políticas públicas de longo alcance que gerem transformações mais profundas na realidade brasileira.

No que tange às políticas públicas para a juventude rural, este artigo procurou contribuir para a construção de alicerces direcionadas a formulações, implementações e, mesmo, readequações de políticas públicas para a juventude – especialmente para a juventude no meio rural. Mas, principalmente, buscou demonstrar a importância de que esses processos de formulação tenham a participação daqueles que hoje se identificam como *juventude*, permitindo, assim, a construção de políticas de juventude, isto é, onde a própria juventude se constitui como ator social e político formulador, e não apenas, população-alvo. Como foi desenvolvido ao longo deste artigo, as relações de hierarquia e os processo de disputa de legitimação e poder de participação/decisão estão presentes na família, mas atravessam a porte da casa e configuram as percepções sobre *jovens/juventude* em espaços como os de organização coletiva, e, ainda, podem estar sendo reproduzidos na própria formulação das políticas públicas para *jovens rurais*.

Pode-se afirmar que a realidade vivida pelos que se identificam e/ou são identificados como *jovens rurais* contribui para o debate sobre as percepções acerca de *jovem* como categoria social. E traz para a discussão sobre o tema

juventude os processos de disputa de classificação e legitimidade como constitutivas da configuração de uma categoria social e das relações de hierarquia geradas e reproduzidas nesses processos. Observar esses “jovens” trouxe para o debate sobre a categoria social *juventude* as disputas, tensões e conflitos que marcam “ser jovem” homens e mulheres, nestes “novos” e “antigos” contextos rurais – esperando-se, assim, contribuir para um diálogo com outras realidades e experiências.

Referência lista

- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Em: A. Peralva & M. Sposito (Eds.), *Juventude e contemporaneidade – revista brasileira de educação*, 5/6, pp. 25-36.
- Abramo, H. & Branco, P. P. (org). (2005). *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Abramovay, R. (coord.), Silvestro, M., Cortina, N., Baldissera, I. T., Ferrari, D. & Testa, V. M. (1998). *Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios*. Brasília: UNESCO.
- Amit-Talai, V. & Helena, W. (Eds.) (1995). *Youth Cultures – a cross-cultural perspective*. Londres e Nova York: Routledge.
- Arensberg, C. M. & Kimball, S. T. (1968). *Family and community in Ireland*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bernstein, T. (1977). *Up to the mountain and down to the villages – the transfer of youth from urban to rural China*. New Haven e Londres: Yale University Press.
- Bourdieu, P. (1962). *Celibat et condition paysanne*. Em: *Etudes rurales*, 5/6, abril/setembro, pp.32-109.
- Bourdieu, P. (1977). *Une classe objet*. Em: *Actes de la recherche en sciences Sociales*, 17-18, pp.2-5.
- Bourdieu, P. (1983). *A Juventude é apenas uma palavra*. Em: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Britto, S. (org.). (1968). *Sociologia da Juventude, I – da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Carneiro, M. J. (1998). “O ideal *rurubano*: campo e cidade no imaginário de jovens rurais”. Em: F. C. Texeira; R. Santos & L. F. Costa (Eds.) *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Campos.
- Carneiro, M. J. (2005). *Juventude rural: projetos e valores*. Em: H. W. Abramo e P. P. M. Branco (Eds.) (2005). *Retratos da Juventude Brasileira*, (pp. 73-87). São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania.
- Carneiro, M. J. & Castro, E. G. de (Eds.) (2007). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad/Nead/MDA/IICA.
- Castro, E. G. de (2005). *Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ.

- Castro, E. G. de (2006). *Os jovens estão indo embora?* – a construção da categoria juventude rural em movimentos sociais no Brasil. Projeto de Pesquisa : DLCS/UFRRJ/FAPERJ.
- Castro, E. G. de (2004). *Young fellow e old fellow*: a construção da categoria “jovem” a partir de um estudo de Arensberg e Kimball sobre família e comunidade na Irlanda. Em: Estudos Sociedade e Agricultura, outubro, 12, 2, (pp. 372-321). Rio de Janeiro: Mauad/CPDA/UFRRJ.
- Castro, E. G., Almeida, S. L. F.; Vieira, L. C., Rodrigues, M. E. B. & Felix, C. (2007). “Identificação e mapeamento preliminares das principais organizações de juventude rurais e sobre jovens rurais no Brasil”, Rio de Janeiro: UFRRJ/NEAD/MDA/IICA, relatório de pesquisa. (Indisponível para divulgação).
- Castro, M. G. (Coord.). (2001). *Cultivando vida desarmando violências*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- Champagne, P. (1979). “Jeunes Agriculteurs et vœux paysans: crise de la succession et apparition du “troisième âge”. Em: Actes de la recherche en sciences sociales, 26, 27 – mars – avril, (pp.83-107). Paris: Editions Minuit.
- Coulon, A. (1995). *A Escola de Chicago*. Campinas: Papirus.
- DESER/Comissão de Jovens do Fórum Sul dos Rurais da CUT (1999). *Perspectivas de vida e trabalho da juventude rural na região sul*. Convênio: CERIS/Fórum Sul dos Rurais da CUT/DESER.
- SNPNJ (2006). *Propostas de Sistematização para o Eixo Temático Jovem Rural e Ribeirinhos*. Brasília: Congresso Nacional.
- Elias, N. (1990). *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Flitner, A. (1968). “Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude”, Em: S. Britto (org.), *Sociologia da Juventude*, 1, (pp. 37-67). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Foracchi, M. M. (1972). *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: EDUSP.
- Goffman, E. (1980). *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Heredia, B. A. (1979). *A morada da vida: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Jentsch, B. & Burnett, J. (2000). *Experiences of rural youth in the “risk society”: the transition from education to employment*. Rio de Janeiro: X Congresso Mundial de Sociologia Rural.
- Levi, G. & Schmitt, J. (1996). *História da Juventude*, 1. São Paulo: Companhia das Letras.
- Majerová, V. (2000). *Future of youth in Czech countryside*. Rio de Janeiro: X Congresso Mundial de Sociologia Rural.
- Margulis, M. (1996). *La Juventude es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Mitchell, J. C. (1966). *Theoretical orientations in african urban studies*. Em:

- M. Banton, (ed.), A. S. A. Monographs – 4, The Social Anthropology of Complex Society. Londres: Tavistock Publications.
- Moura, M. M. (1978). Os herdeiros da terra. São Paulo: HUCITEC.
- Novaes, R. R. (1998). Juventude/ juventudes? Em: Comunicações ISER, (50), ano 17. Rio de Janeiro: ISER.
- Peralva, A. & Sposito, M. (org.) (1997). *Juventude e Contemporaneidade – Revista Brasileira de Educação*, 5/6, São Paulo: ANPED.
- PNAD (2006). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Rio de Janeiro: IBGE.
- MEC/INEP/MDA/INCRA/PRONERA (2005). Pesquisa Nacional de Educação da Reforma Agrária. <http://www.inep.gov.br>, acessado em 1 de novembro de 2006.
- Stolcke, V. (2006). O enigma das Interseções : classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. Em: Estudos feministas 14(1), p. 336, janeiro-abril, (V. L. Stropasolas (2006). O mundo rural no horizonte dos jovens: o caso dos filhos de agricultores familiares de Ouro - SC. Florianópolis: Ed. UFSC, UFSC.
- Thévenot, L. (1979). Une jeunesse difficile. Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements. Em: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26-27, março-abril, (pp.3-18). Paris: Editions Minuit.
- Torrens, J. (2000). *Representação do rural e do urbano na juventude rural no Sul do Brasil*. Rio de Janeiro: X Congresso Mundial de Sociologia Rural.
- Weisheimer, N. (2005). Estudos sobre os jovens rurais do Brasil: mapeando o debate acadêmico. Brasília: Nead/MDA.
- Williams, R. (1990). O Campo e a cidade – na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras.
- Woortman, E. F. (1995). *Herdeiros, parentes e compadres*. São Paulo-Brasília: HICITEC/EDUNB.

Referencia

Elisa Guaraná de Castro, “Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 179-208.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 209-234, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura.

Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina*

Hilda Mabel Guevara**

Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social. Cátedra Psicología Evolutiva y de la Personalidad. Instituto de Investigaciones Socioeconómicas.

• **Resumen:** *En este artículo busco recuperar los significados de la experiencia académica desde una dimensión personal y subjetiva: la identidad encarnada en las voces y los relatos autobiográficos de un grupo de estudiantes universitarios y universitarias; también busco reflejar las percepciones más destacadas acerca de las relaciones que estos jóvenes y estas jóvenes pueden mantener con el conocimiento, en un contexto cultural con múltiples transformaciones.*

Está orientado a destacar los hallazgos producidos en el marco de un trabajo de tesis doctoral dirigida por la Profesora Violeta Guyot, de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina¹, y de un estudio posdoctoral desarrollado bajo la coordinación de la doctora Pilar Lacasa, de la Universidad de Alcalá de Henares, España².

Me ocupo del análisis en profundidad de 20 relatos, correspondientes a estudiantes de primer año pertenecientes a dos universidades de Argentina: la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Nacional de San Luis, pero también me refiero a datos primarios que corresponden a jóvenes entre 17 y 31 años de edad. Trabajé en principio con un total de 556 jóvenes (varones y mujeres, 320 de la Universidad Nacional de San Juan y 236 de la Universidad Nacional de San Luis) de las que validamos 428 encuestas, estrategia que me permite hablar de ellos y de ellas en cifras, desde la descripción.

* Corresponde al trabajo de tesis titulado: "Juventud y Universidad a finales del siglo XX" rendido y aprobado en septiembre de 2002. UNSL. Res. 1828 CS-1999-UNSJ y al proyecto "Significado biográfico de la experiencia académica en el recorrido vital de juventud", ejecutado como becario durante una estancia corta de investigación posdoctoral en la Universidad de Alcalá (UAH), España; beca otorgada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) de Argentina y Fundación Carolina de España. Res. 1206-FCS-2004. 1/12/2004 al 1/03/2005.

** Licenciada en Psicología por la UCC. Doctora en Psicología por la UNSL. Especialista en Docencia Universitaria por la UNSJ. maguevara@speedy.com.ar; hildamabelguevara@gmail.com.

¹ Corresponde al trabajo de tesis titulado: "Juventud y Universidad a finales del siglo XX" rendido y aprobado en septiembre de 2002. UNSL. Res. 1828 CS-1999-UNSJ.

² Corresponde al proyecto "Significado biográfico de la experiencia académica en el recorrido vital de juventud", ejecutado como becario durante una estancia corta de investigación posdoctoral en la Universidad de Alcalá (UAH), España; beca otorgada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) de Argentina y Fundación Carolina de España. Res. 1206-FCS-2004. 1/12/2004 al 1/03/2005.

Los testimonios surgidos fueron analizados mediante los programas Nudist y N.VIVO versión 2.0, recursos informáticos que facilitaron la elaboración de categorías de análisis para la búsqueda de los significados atribuidos por los propios y las propias estudiantes.

Este producto recupera un tiempo particular y una secuencia singular de acontecimientos, hechos y experiencias en las que el estudiante o la estudiante se percibe actor, personaje central.

Palabras clave: identidad, significado, práctica estudiantil, desarrollo humano, contexto natural, narrativa.

Identities student, knowledge and culture. Perceptions of young university students and young university students of Cuyo, Argentina

• **Resumo:** *Esta abastecer busca recuperar o signification do experimentar escolástico de um dimensão pessoal e subjectivo , o sameness ingrown no vozes e os relatórios autobiográficos do que um multidão do que universidade alunos ; também busca reflectir luz os entendimentos mais excepcional sobre os relacionamentos do que esta jovem poder conservar com o conhecimento , num contexto cultural com múltiplo transformação.*

Ela é orientado para destacar-se o achado originado no emoldurar do que um trabalho do que tese doutora endereçado pelo Prof. Violeta Guyot do Universidade Nacional do San Luis, Argentina¹ e do que um escrutínio posdoctoral crescido baixo o coordenação do doctora Pilar Lacasa do Universidade de Alcala de Henares , Espanha ².

Ourselves ela ocupa do análise em - abismo do que 20 relatórios, correspondendo para alunos do que primeiro ano pertence para segundo universidades do que Argentina o Universidade Nacional do San Juan e Universidade Nacional do San Luis , mas também ourselves relatório para dados principal do que correspondência para jovem entre 17 e 31 anos. Trabajamos em princípio com um total de 556 jovens (320 do Universidade Nacional do San Juan e 236 do Universidade Nacional do San Luis) do do que validar polls , estratégia do que ourselves ela permite conversar do que elas sobre ciphers , da descrever.

O testemunho emergir , eles iam analisado através de os programas Nudist e N.VIVO versão 2.0; recursos tecnologia de informação do que facilitar o elaboração do que categorias do que análise ao procurar do signification atribuível através de o adequado alunos. Este produto recuperação um tempo particular e uma sequência exclusivo do que ocorrências , moda e experiências no do que o aluno oneself cálices actor , pessoa importante central.

¹ Corresponde à dissertação intitulada "A Juventude e a Universidade ao fim do século XX", apresentada e aprovada no mês de setembro de 2002. UNSL. Res. 1828 CS-1999-UNSL.

² Corresponde ao projeto intitulado "Significado biográfico da experiência acadêmica durante o curso vital da juventude", realizado como bolsista durante uma estadia breve de pesquisa pós-doutoral na Universidade de Alcalá (UAH), Espanha. Esta bolsa foi concedida pelo Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia (MECyT) da Argentina e a Fundação Carolina da Espanha. Res. 1206-FCS-2004. Do 1/12/2004 ao 1/03/2005.

Palabras clave: sameness signified , práctica grupo de estudiantes , desenvolvimiento de humankind , contexto nativo , narrativa

Student identities, knowledge and culture. Perceptions of male and female university students in Cuyo, Argentina

• **Abstract:** *This article aims at recovering the meanings of the academic experience from a personal and subjective dimension: the identity personified in the voices and in the autobiographical statements of a group of male and female university students. It also aims at reflecting the most outstanding perceptions about the relations that these young men and women can keep with their knowledge, in a cultural context with multiple transformations.*

It is orientated to emphasize the findings produced in the framework of a doctoral thesis directed by Prof. Violeta Guyot from UNSL, Argentina¹, and of a postdoctoral study developed under the coordination of Doctor Pilar Lacasa, from UAH, Spain².

It deals with the in-depth analysis of 20 statements made by first-year students from two Argentinian universities: UNSJ and UNSL. This article also deals with the primary data corresponding to male and female youths with ages between 17 and 31 years. The initial population consisted of 556 young men and women (320 from UNSJ and 236 from UNSL), from whom 428 surveys were validated; a strategy that allows me to describe them in terms of ciphers.

The resulting testimonies were analyzed by means of Nudist and N.VIVO version 2.0; computer resources that facilitated the construction of analysis categories for the search of the meanings assigned by the own students themselves.

This product recovers a particular time and a singular sequence of events, facts and experiences in which the students perceive themselves as actors or main characters.

Keywords: identity, meaning, student practice, human development, natural context, narrative

-Introducción.-I. Objetivos.-II. Materiales y Métodos.-III. Resultados.-IV. Conclusiones.-V. Discusión.-Lista de referencias.

Primera versión recibida noviembre 21 de 2007; versión final aceptada octubre 27 de 2008 (Eds.)

¹ It corresponds to the dissertation entitled: "Youth and University at the end of the XX century", submitted and approved in September of 2002. UNSL. Res. 1828 CS-1999-UNSJ.

² It corresponds to the project entitled "Biographic meaning of the academic experience along the vital course of youth", conducted as a scholarship bearer in the course of a short post-doctoral research stage at the University of Alcalá (UAH), Spain. This scholarship was granted by the Ministry of Education, Science and Technology (MECyT) from Argentina and the Carolina Foundation from Spain. Res. 1206-FCS-2004. From 1/12/2004 to 1/03/2005.

Introducción

Este trabajo fue pensado en función de los jóvenes y las jóvenes que eligen la universidad como opción de futuro, en especiales circunstancias situacionales, ya que se trata de jóvenes que lo hacen en un contexto regional de Argentina, con severas limitaciones en sus condiciones de existencia.

Me ocuparé de presentar algunos aportes teóricos del enfoque sociocultural que encuadran el análisis, como también los fundamentos de la preferencia por la investigación cualitativa del trabajo.

Posteriormente presento los resultados del estudio; me referiré a cómo y por qué eligen los jóvenes y las jóvenes estudiantes ingresar a la Universidad Nacional de San Juan y a la Universidad Nacional de San Luis, qué significa para ellos y para ellas estudiar, cuáles son sus relaciones con el conocimiento y cuál es la importancia que atribuyen a los factores culturales en la conformación de su propia identidad. Estos interrogantes nos posibilitan un acercamiento al mundo subjetivo de los jóvenes y las jóvenes, a sus identidades, al significado de su propia práctica estudiantil, a la importancia que atribuyen a los afectos, familia y amigos, en este trayecto del desarrollo humano hacia la adultez.

Finalmente expreso la discusión sobre los hallazgos, enfatizando el valor de la subjetividad y de los entornos socioculturales en los que se construyen las identidades.

Prácticas cotidianas, sistemas de actividad y cultura

Al decir de J. Bruner, para comprender al ser humano es preciso apreciar cómo sus experiencias y sus actos están modelados por sus estados intencionales, y la forma que asumen estos actos sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura (Bruner, 1990).

En esta idea veo la importancia del vínculo entre los conceptos de educación, cultura y desarrollo; siguiendo las aportaciones de Vygotsky, me acercaré al concepto de desarrollo humano entendido como un proceso interactivo entre las personas y su medio físico y social, que implica la transformación de ambos polos.

La doctora Lacasa, recuperando en su teorización a estos autores y las opiniones de otros psicólogos sociocognitivos (Heath, 1983, Rogoff, Mosier, Mistry & Goncu, 1993; Luría, 1992, Cole, 1995, Wells, 1999), afirma que resultaría casi imposible entender el desarrollo de las personas con independencia de la comunidad más próxima en la que les ha tocado vivir y de las prácticas cotidianas que cada día llevan a cabo en ella. Las personas somos objetos con mente pero también con manos; esta frase de base transmite muchas de las ideas que se esconden tras el trabajo de quienes exploran las relaciones entre cultura y desarrollo. (Lacasa, Blanco & Herranz-Ybarra, 2000).

Desde esta perspectiva, la unidad natural de análisis para estudiar la conducta

son los *sistemas de actividad*, entendidos como los sistemas de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos organizados culturalmente. Los conceptos que definen un sistema de actividad muestran claramente que la combinación de las metas, los instrumentos y el entorno, constituyen simultáneamente el contexto de la conducta humana.

Las *prácticas*, que han de interpretarse en el marco de una cultura, están estrechamente relacionadas con la actividad cotidiana y con la rutina, e inmersas en las estructuras sociales en las que operan un conjunto de actores atribuyéndoles, a su vez, un significado.

La cultura se relaciona, ante todo, con sistemas de significados que no son independientes de las condiciones materiales en que se generan.

Las prácticas, nos dicen, proporcionan un modo de describir el desarrollo en su contexto. Tres son, en principio, las consecuencias de esta afirmación.

En primer lugar, se trata de ir más allá del individuo como unidad de análisis para considerarlo en su contexto cultural, social e histórico. En segundo lugar, se busca trascender el modelo de un individuo pasivo, conformado por agentes sociales, para dejar paso a una persona activa, constructiva y transformadora. El individuo y el contexto se tratan como interdependientes y mutuamente activos. Finalmente, se rompe la separación que tradicionalmente ha existido entre el pensamiento y otros aspectos de la vida y se reconoce que la práctica forma parte de la construcción de la identidad personal.

Cole (1995) adopta esta misma perspectiva cuando considera al contexto como aquello que rodea a la actividad pero que a la vez se entreteje en ella, porque sólo desde él tienen sentido las metas de los individuos y los instrumentos que se manejan para alcanzarlas.

Las prácticas no existen aisladamente. Cada práctica tiene una historia y forma parte de una red en la que, junto a otras prácticas, se ofrecen alternativas para integrarse en la comunidad. En este sentido, el desarrollo puede ser visto como un proceso de aprendizaje en el que los individuos se enfrentan a distintas opciones a través de límites y combinaciones que uno mismo debe aceptar para sí mismo y para los demás. Además, el hecho de vivir en diferentes contextos exige aprender múltiples prácticas que han de ser integradas en la propia identidad, personal y social.

Una metodología para el estudio de los procesos de desarrollo, aprendizaje y educación humanos en contextos naturales

Acercarse a estas realidades socioculturales requiere de metodologías y teorías que, entrelazadas profundamente, ayuden a su conocimiento.

Las metodologías cualitativas constituyen una herramienta de las Ciencias Sociales y Humanas; también un aspecto del paradigma interpretativo, que otorga radical importancia a los actores sociales y al contexto del cual provienen.

Parto de la convicción de que las metodologías cualitativas contribuyen al estudio de los procesos de desarrollo, aprendizaje y educación humano,

cuando éstos tienen lugar en contextos naturales, considerando además que las personas atribuyen a su actividad determinados significados y que sus acciones se generan en función de determinadas metas.

Cuando nos aproximamos a la realidad humana para observarla y analizarla lo hacemos desde una determinada perspectiva, estrechamente relacionada con nuestras metas como investigadores e investigadoras, con nuestro modelo teórico, etc. La conciencia de la perspectiva que adoptemos y el papel que asumamos en el contexto objeto de estudio condicionará muchas de las decisiones que posteriormente hayan de tomarse.

El investigador o investigadora, situado socialmente, crea a través de la interacción las realidades que constituyen los lugares donde se recogen y analizan los materiales empíricos. En estos entornos se implementan las prácticas de investigación cualitativa. Estas prácticas son métodos y técnicas para producir tanto materiales empíricos como interpretaciones del mundo. En este sentido resulta valioso: aprender a planificar la selección de los datos por anticipado y en función de las circunstancias que se presenten en ese campo; y conocer los múltiples instrumentos de obtención de datos (entrevista, textos escritos, e instrumentos culturales, entre otros).

El tema de la unidad de análisis es quizás uno de los más importantes cuando se lleva a cabo una investigación cualitativa. Siguiendo a algunos autores que trabajan desde la perspectiva de la psicología sociocultural o la sociolingüística, busco como unidades de análisis patrones de la actividad humana que aparecen en contextos específicos y que son significativos como una totalidad; de manera que en esta temática es fundamental atender a las condiciones de la unidad de análisis, sus dimensiones, niveles de análisis y al proceso de categorización.

Para comprender el valor de un dato y de una observación, ésta no puede descontextualizarse; los resultados de un estudio son válidos ecológicamente porque nuestras explicaciones tienen en cuenta el contexto donde se producen los fenómenos. Bronfenbrenner (1986) se refiere al concepto de “validez ecológica” de los trabajos y de las observaciones, destacando la necesidad de investigar los fenómenos tal como se presentan en el contexto cotidiano.

El acto de investigar se concibe como algo mucho más próximo al contexto: incluye la perspectiva del investigador o investigadora y la teoría, también el papel negociado con los participantes y el modo en que las relaciones con el entorno investigado se mantienen a través del tiempo. Es importante tener en cuenta cómo el investigador o investigadora se aproxima a su trabajo y el modo en que conforma sus acciones e interpretaciones.

Estudiar a los jóvenes y a las jóvenes a través del discurso

El discurso se considera como un proceso construido socialmente en escenarios educativos diversos. Por ello será importante entender la situación como unidad de análisis, cómo se analiza el discurso, sus principios y la validez del mismo.

Es aquí necesario referirme a los procesos analíticos y sintéticos; se trata de conceptos que podemos comprender claramente desde las aportaciones de Bruner (1986) al diferenciar entre pensamiento analítico y discurso narrativo. Este autor se ha referido explícitamente a dos modos de funcionamiento cognitivo; cada uno de ellos proporciona formas distintas de organizar la experiencia y de construir la realidad; son procesos complementarios pero no idénticos.

Estas formas de pensamiento a las que alude Bruner difieren radicalmente en sus principios de verificación, de modo que una buena historia y un buen argumento son diferentes. Mientras que en relación con la primera es preferible aludir a la noción de verosimilitud, el segundo apela a la necesidad de establecer pruebas formales o empíricas como criterio de verdad. A ello se une el hecho de que las relaciones de causalidad se entienden en ambos de forma totalmente distinta.

Bruner también ha explicado las propiedades del discurso que caracterizan a las historias. El mundo de una historia debe conformar los cánones de la consistencia lógica para lograr la verosimilitud, pero puede usar violaciones de esa consistencia como base del drama. En su opinión, los actos de habla de las narrativas deben depender de formas de discurso que favorezcan la imaginación del lector o lectora, que le orienten en la búsqueda del significado desde la guía del texto. Las aproximaciones que se han hecho al concepto de narrativa son muy numerosas, pero acepto que el discurso narrativo es un medio a través del cual los hablantes y las hablantes representan tanto la vida real como acontecimientos de ficción. Olson (1990) se pregunta por la relación entre las formas de discurso y el pensamiento. A su juicio, las estructuras narrativas proporcionan un formato donde los sucesos de la experiencia pueden ser moldeados en un intento de hacerlos comprensibles, recordables y algo que puede ser compartido. En este sentido, se entiende que la visión de los sucesos como narrativa supone la actividad creativa y la inventiva de quien cuenta historias. Tanto las narrativas orales como las escritas parecen compartir las mismas propiedades; por ejemplo, incluir comienzo, medio y fin o, sobre todo, introducir una particular presencia del narrador o narradora en la historia. Olson insiste en que la habilidad de usar estas formas ha de relacionarse con tipos específicos de pensamiento, ya que éstas implican una representación comprensible y, además, pueden convertirse en objetos de conciencia, reflexión y análisis.

Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998) se refieren directamente al concepto de investigación narrativa. En términos generales, una narrativa es “un discurso, o un ejemplo de éste, diseñado para representar un conjunto de acontecimientos”.

La investigación narrativa, de acuerdo con nuestra definición se refiere a cualquier estudio que utiliza materiales narrativos. Los datos pueden ser recogidos como una historia (una historia de vida aportada en una

entrevista o un trabajo literario) o de cualquier otra manera (notas de campo de un antropólogo que escribe sus observaciones en forma narrativa o de carta personal). Esto puede ser objeto de investigación o un medio para estudiar cualquier otra cuestión. Puede ser utilizado para comparaciones entre grupos, para aprender sobre un fenómeno social o un periodo histórico o para explorar la personalidad. Nuestro modelo puede ser usado para el análisis de un amplio espectro de narrativas, desde el trabajo literario hasta diarios y escritos autobiográficos, conversaciones o historias orales de vida obtenidas en entrevistas (Lieblich et al., 1998, p. 3).

Lieblich y sus colaboradores (1998) proponen un modelo interesante para analizar materiales narrativos que, por otra parte, es un buen ejemplo de cómo la dimensión narrativa y analítica pueden ser complementarias. Así, una vez que estamos ante un material narrativo, podríamos aplicarle un sistema de categorías. Trabajar desde una perspectiva categorial supone que la historia original es diseccionada y las palabras o secciones pertenecen a una determinada categoría; por el contrario, desde la perspectiva propiamente narrativa, la historia es tomada como una totalidad y sus secciones son interpretadas en el contexto de otras secciones del texto. La perspectiva categorial puede ser interesante cuando el investigador o investigadora se interesa en un fenómeno que pertenece a un grupo amplio de personas. Sin embargo, desde la perspectiva narrativa propiamente dicha, el fenómeno interesa en relación con una persona en particular. (Lacasa, Reina & Rodríguez, 2000).

I. Objetivos

Esta investigación estuvo orientada por tres ejes de interrogantes; en principio busqué conocer qué vivencias (cognitivas, emocionales, etc.) ponían de manifiesto los estudiantes y las estudiantes de primer año seleccionados, convocados y convocadas a narrar su experiencia estudiantil al concluir ese primer tramo de vida académica; por lo tanto, la vivencia del tiempo y sus afectos resultarían cruciales en su hablar.

También quise conocer qué actitudes categoriales asumían frente a los estudios, teniendo en cuenta el marco cultural en el que desarrollan su práctica estudiantil, como elemento configurador de identidad y subjetividad; las expresiones acerca de cuán comprometidos y comprometidas estaban con esta elección vital sería el foco de análisis para resolver este interrogante actitudinal.

Finalmente atendí a la valoración que estos jóvenes y estas jóvenes atribuyen a la familia, a sus amigos y amigas en este momento vital y ante sus circunstancias estudiantiles. Se trató de comprender en los estudiantes y en las estudiantes sus percepciones acerca del papel de la familia, especialmente de sus padres y madres, de sus amigos y amigas, del pasado conocido frente

a este “futuro posible” que les representa el ingreso a primer año, con nuevas personas y con nuevos roles.

Busqué con estos ejes de interrogación un acercamiento a los significados que desde una perspectiva biográfica atribuyen los jóvenes y las jóvenes entrevistados a su primer año universitario, suceso particularmente crítico del desarrollo humano, de su transición al mundo adulto.

II. Materiales y Métodos

La ruta metodológica de este trabajo en una primera instancia responde al objetivo de describir el fenómeno en un nivel de mayor amplitud, procurando un elevado rigor en lo relativo al campo de investigación, población y muestra. Con este fin, implementé procedimientos metodológicos cuantitativos.

Para lograr una mejor comprensión del objeto de estudio y por consiguiente una profundización del conocimiento que permitiera dar cuenta de las características de algunos fenómenos de los que no puede informar lo cuantitativo, fue necesaria una segunda instancia que respondió al uso de recursos metodológicos cualitativos.

Los datos primarios que se presentan corresponden a jóvenes entre 17 y 31 años de edad. Trabajé con un total de 556 jóvenes (varones y mujeres, 320 de la Universidad Nacional de San Juan y 236 de la Universidad Nacional de San Luis) del que consideré sólo 428 encuestas³.

En la primera etapa de ejecución del trabajo, fui acercándome al espacio donde los jóvenes y las jóvenes construyen la trayectoria académica a partir de sus propias prácticas. Utilicé el recurso de la encuesta aplicada en forma grupal y con la colaboración de los Jefes de Trabajos Prácticos de la cátedra Introducción a la Filosofía. La aplicación se realizó en tres comisiones que reunían 236 alumnos y alumnas pertenecientes a las carreras de la Licenciatura en Psicología, la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado en Enseñanza Diferenciada de la Universidad Nacional de San Luis. Apliqué la técnica a partir de la lectura de textos Platónicos previstos en el Plan de Trabajos Prácticos, textos Socráticos que invitaban a los estudiantes y a las estudiantes a mirarse por dentro, de tal modo que la encuesta resultara un complemento a los fines de la actividad que los alumnos y alumnas debían cumplimentar. En la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan, la aplicación se realizó en la cátedra Introducción a las Ciencias Sociales, en el módulo de Orientación, como complemento práctico de esa fase del Curso de Ingreso, con una muestra de 320 alumnos y alumnas.

El eje de la edad lo dividí en tramos, comprendiendo tres grupos etáreos, a saber: 17 a 21, 22 a 26, 27 a 31 años; división que obedece a la intención de establecer diferencias al interior de cada grupo.

³ El resto resulta ser material no analizado por problemas en la selección de los sujetos de la investigación, en algunos casos —por ejemplo, por poseer más de 31 años, límite superior que definí para este estudio— y en otros, por hallarse incompletas las respuestas de gran parte del cuestionario.

En la consideración de dos unidades académicas —Humanas y Sociales— me propuse obtener representaciones de carácter individual, no colectivo. De esta forma, al complementar los datos relevados desde ambas universidades y por medio de dos instrumentos —estrategia de triangulación de técnicas—, la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas se incrementó notablemente.

Las diversas informaciones relevadas fueron procesadas informáticamente, elaborando bases de datos en el Programa Nu Dist, el que permitió un análisis por árbol de problemas y frecuencias de aparición de respuestas.

La concreción de la segunda etapa de trabajo, implicó el desarrollo de estrategias cualitativas. Para ello seleccioné a jóvenes a quienes motivé con una modalidad flexible —la producción del relato autobiográfico—, lo que permitió que expresaran la significación implicada en la situación que les afectaba.

Para obtener estos discursos se brindó la siguiente consigna:

Ustedes han elegido un modo de vida: Ser alumnos universitarios. Elegir un modo de vida es elegir un modo de ser y de estar. Como sujetos evolutivos están integrando sus identidades, están definiendo quiénes son, están conociendo qué les gusta, a qué le temen, qué quieren que cambie, cómo miran la vida y cómo son mirados por los demás.

Este año para muchos supuso un desafío personal: en algunos casos bajo la mirada de padres, amigos, pareja. Ya están cerrando en su vida el primer año en la Universidad, pleno de vivencias en relación a la carrera que eligieron, a los profesores que tienen, a las materias que cursaron, a los amigos que encontraron, a cómo en sus familias los consideran o no en un nuevo momento existencial, etc.

Los invito a escribir un ensayo autobiográfico cuyo tema sea: Yo, en la Universidad. Tienen una hora para el ejercicio reflexivo.

Los testimonios surgidos, fueron analizados mediante el programa N.VIVO versión 2.0⁴; recurso que facilitó la elaboración de categorías de análisis para la búsqueda de los significados atribuidos a esas narrativas. La sistematización comportó un proceso constructivo mediante el cual se pudo advertir la valoración de ese primer año a partir de la propia vivencia narrada, aspecto que a este trabajo le otorga un valor heurístico significativo. Al recurso informático se sumó la lectura puntual de cada testimonio para lograr un conocimiento que no olvide en la interpretación lo único, lo irrepetible entre lo diverso en el ejercicio permanentemente dinámico de intentar comprender al ser humano.

Esas narrativas de 20 jóvenes muestran cómo organizan sus vivencias, sus representaciones valorativas acerca de la elección por los estudios superiores,

⁴ Richards, Lyn. Programa QRS Nvivo versión 2.0

sus tensiones, sus creencias, sus deseos. Este producto recupera un tiempo particular y una secuencia singular de acontecimientos, hechos y experiencias en las que el estudiante o la estudiante se perciben actores, personajes centrales.

III. Resultados: La experiencia estudiantil narrada, en cifras y voces

Buscando una identidad... descubrirse estudiante

Para Gee (2001), los estudiantes y las estudiantes deben estar deseosos y motivados para comprometerse con prácticas extensivas en campos específicos, de manera tal que acepten y se desarrollen dentro de una nueva identidad socialmente dispuesta, una identidad que pueden ver como una extensión productiva de su propio sentido de sí mismo (Del Castillo et al., 2004).

¿Cómo transcurre el proceso de desarrollo de una nueva identidad en un momento tan particular como lo constituyen los comienzos de la vida universitaria?

La universidad es un espacio educativo en el que se gestan vínculos de diversa índole que configuran una trama de elementos necesarios de ser internalizados por los estudiantes y las estudiantes. Allí comienzan un itinerario educativo en el que se entrecruzan múltiples elementos: la trama de creencias, los valores, los principios, ritmos de aprendizaje, condiciones sociales específicas, géneros y procedencia diversa, variables que dotan de elevada complejidad a la práctica estudiantil. En efecto, en ese proceso de hacerse estudiante se construyen itinerarios de aprendizaje diferentes, relaciones variadas con el conocimiento... las matrices sociales de interacción con los pares también se ponen en juego. La práctica estudiantil genera vínculos de afecto y también presenta dificultades en la dinámica cotidiana, construyendo una auténtica cultura: la estudiantil.

Convertirse en estudiante universitario o universitaria, es entrar en una nueva cultura en la que no sólo existen dificultades y exigencias, sino también reglas y rituales originados en ese sistema, que deben ser internalizados. El aprendizaje de esas reglas implica para mí un primer paso: saber reconocerlas, saber identificarlas. Por ello los entrevisté acerca de esas normas.

Los estudiantes y las estudiantes con quienes trabajé, interpretan que las reglas del juego académico consisten en: estudiar, asistir a clase, ser responsable, copiar apuntes, en ese orden. El lenguaje de los actores nos ofrece su perspectiva sobre qué pautas deben seguir; así destacan acciones que en conjunto configuran otro aspecto del mundo subjetivo de los estudiantes y las estudiantes:

(...) asistir a clases, ser constantes, comprometerse, ser responsables, etc.
(Mujer, 22 años, Lic. en Psicología).

(...) que la carrera que uno estudia sea realmente lo que te guste, para que no sea un peso más (Mujer, 18 años, Prof. en Enseñanza Diferenciada).

(...) Conocer los tiempos de uno mismo, exigirse, pero nunca en relación a otros (Mujer, 18 años. Lic. en Trabajo Social).

(...) estudiar con firmeza y voluntad (Mujer, 18 años, Prof. en Enseñanza Diferenciada).

Estas “reglas del juego” mayormente señaladas dan cuenta de las operaciones parciales que ellas y ellos consideran imprescindibles de concretar para lograr el “éxito”. Podríamos pensar que estas operaciones se articulan con sentido lógico; se trata de una percepción natural acerca de los mandatos básicos a los cuáles se sienten llamadas y llamados a responder en la universidad.

En función del proyecto personal y del sentido que le brindan a sus acciones en el contexto universitario, los estudiantes y las estudiantes brindan una serie de respuestas posibles, que a su modo de entender, son las “reglas” que garantizan el triunfo en este nuevo juego, en su inserción a este contexto, que exige papeles y rituales específicos.

Las características de ese contexto sociocultural novedoso, en interjuego con sus componentes subjetivos, personales, provenientes de la esfera motivacional, delinearán las formas particulares y colectivas del proceso de construcción de identidades estudiantiles, esto es, necesariamente, en articulación con los nuevos elementos que el escenario universitario ofrece.

Un individuo en particular o un actor colectivo puede por lo tanto tener varias identidades. Sin embargo, tal pluralidad es una fuente de stress y una contradicción en ambos casos: en la propia representación, y en la acción social. Las identidades son fuente de significado para los mismos actores sociales, y se transforman en identidades sólo si las internalizan y construyen su significado alrededor de esta internalización (Castells, 1997).

Las rutinas de la práctica: ¿Conocer es estudiar? ¿Dónde, cómo, cuánto y cuándo?

Conocer la práctica estudiantil, supone el análisis de los principales componentes de esa práctica. En este análisis son los estudiantes y las estudiantes —los actores principales—, quienes nos informan acerca de los significados que tienen para ellos y ellas ciertos elementos que resultan centrales en nuestro estudio. Este conocimiento implica para nosotros un acercamiento progresivo al mundo de lo subjetivo.

Entre las reglas que privilegian tal vez con un sentido de “clave” para el éxito académico, los estudiantes y las estudiantes destacaron “estudiar”, acción cuyo significado distingue esencialmente su relación con el conocimiento.

En mi trabajo me pronuncié con un interés elevado por sus vínculos; entre éstos, quise conocer las opiniones que los estudiantes y las estudiantes

tienen acerca de su relación con el conocimiento, materializada en el acto de estudiar.

Los datos que relevé nos traducen una significación de estudiar de importantes connotaciones. Para la mayoría, estudiar es “la única posibilidad futura” (40%), para otros “una obligación” (36%); las opciones “un sacrificio” (12%), o “una actividad agradable” (10%), son señaladas por la minoría.

Estas respuestas nos invitan en principio a pensar en la cuestión del sentido que le atribuyen los estudiantes y las estudiantes a la práctica de estudiar. Este sentido entraña el para qué estudian, en tanto meta, pero también remite a la esfera motivacional, al mundo de sus expectativas. Desde este punto de vista es posible acceder a otro aspecto del proyecto de vida.

Ferrari (1995) destaca que cuando se ha elegido una carrera hay una serie de pasos que involucran al yo del estudiante; está implícito un tiempo de espera hasta recibirse, un tiempo y un esfuerzo dedicado a lograrlo. Esto supone en mi opinión algunos elementos esenciales para ello: una disposición para avanzar en esa dirección, unas capacidades mínimas posibles de ser perfeccionadas, un entusiasmo importante, una certeza sobre el compromiso que implica estudiar. Es en este plano donde las respuestas obtenidas no traducen ni la seguridad ontológica ni el entusiasmo que develaría una elección integradora, madura.

Desde otro punto de vista, esta opción por los estudios puede leerse en función de las teorías acerca del saber. En los enfoques teóricos que he desarrollado hice referencia a un saber hacer (1998) que viene dado por un sujeto-autor; es un proceso creador y transformador del mundo. Esta posición me llevó a hipotetizar que el saber que construyen los estudiantes y las estudiantes debiera implicar un estudiar para saber, para conocer; ese saber le otorgaría las competencias necesarias para la profesión y por último para su práctica laboral. En esta investigación, el saber no es buscado por los entrevistados y entrevistadas como un fin en sí mismo; los datos nos hablan de un estudiar como medio para el horizonte deseado: un trabajo (la única posibilidad futura, una obligación). Atendiendo a la proporción de ambas respuestas, estimo que el 76% de los estudiantes y las estudiantes considera el estudio como el medio necesario para obtener un trabajo. De los encuestados y encuestadas, sólo el 10% percibe al estudio como una actividad agradable, respuesta que pudiera acercarse en su significación a estudiar en el marco del saber como fin en sí mismo.

En el vínculo que los estudiantes y las estudiantes establecen con el conocimiento, en su elección o apuesta a los estudios, el tiempo y el espacio resultan ejes que dan forma y significado a la relación.

Estos ejes se convierten en un elemento central para la valoración de esta acción; el tiempo dedicado a los estudios, y el espacio donde se desarrolla esta práctica, se constituyen en ejes para el análisis, en tanto nos permiten conocer la importancia de estudiar, traducida en acciones concretas. En razón de esto, promovimos una reflexión sobre las rutinas cotidianas de los estudiantes y las estudiantes.

La práctica estudiantil se desarrolla en un tiempo finito y en un espacio puntual. He constatado que los estudiantes y las estudiantes permanecen largas horas en la universidad. Ya me referí, desde los enfoques teóricos, al hecho de que la regularidad en los estudios supone una rutina en la que los alumnos y alumnas se hallan asistiendo a clases teóricas y prácticas, desarrollando actividades en la biblioteca, en la fotocopiadora, en la cafetería, en los pasillos del espacio académico. Por otra parte, esa regularidad implica que fuera de la universidad dediquen otras horas al estudio de las diversas asignaturas.

Con relación al tiempo de estudio, consulté a los estudiantes y a las estudiantes acerca de su dedicación. En su mayoría afirman que es medio tiempo (*part-time*) (73%), seguida por las opciones dedicación completa (18%) y tiempo inferior al *part-time* (9%).

El porqué de estas situaciones: porque realizan otras actividades como trabajar o dedicarse a cuestiones de índole personal; en otros casos no hay respuesta.

Estos resultados nos permiten hipotetizar que, si bien es fuerte el tiempo destinado a los estudios, esta práctica se encuentra entrecruzada por otras actividades en las que los estudiantes y las estudiantes se desempeñan. Entre las actividades que desarrollan dentro de la universidad, además de asistir a clase, privilegian la participación en cursos y jornadas, y la práctica de deportes, en ese orden; mientras que con un valor bajo es señalada la no realización de actividades.

Entiendo por las respuestas dadas que la relación con el saber tiende a limitarse al tiempo de cursar. Ese es prioritariamente el tiempo de los estudios. La mayoría dedica medio tiempo a los estudios, lo que para mí representa un dato muy significativo, en función de los elementos de ese vínculo que en última instancia nos remite al proyecto de vida.

Ahora bien, las rutinas académicas tienen la particularidad de desarrollarse en interacción con los otros; la mayor parte de las actividades desplegadas en el ámbito universitario se desenvuelven en forma grupal: las clases, los prácticos, salvo ciertas evaluaciones. Puedo decir, en consecuencia, que lo que define a la vida académica, es su carácter social.

A propósito de esto, pregunté cuál es su modalidad de estudiar; la mayoría de los estudiantes y las estudiantes refieren el estilo grupal (68% Universidad Nacional de San Juan y 80% Universidad Nacional de San Luis) o bien la combinación de modalidades individual y grupal (19% Universidad Nacional de San Juan y 11% Universidad Nacional de San Luis); la opción individual es señalada escasamente (13% Universidad Nacional de San Juan y 9% Universidad Nacional de San Luis). Esa diferencia por universidad, que coloca a la Universidad Nacional de San Luis con el estilo grupal por sobre la Universidad Nacional de San Juan, lo atribuyo al gran número de alumnos y alumnas que proviene de otras ciudades, lo que posibilita el surgimiento de mayores intercambios sociales. Sus interacciones grupales resultan más notorias y probablemente persisten en otros acontecimientos fuera del espacio

universitario. Este estudiar en grupo creo que forma parte de la cultura juvenil; ese grupo es también el de la diversión, con el que se comparten otras actividades no siempre académicas, como lo expresaron los extensos testimonios que presenté a comienzo de este apartado: las palabras de dos estudiantes del Profesorado en Enseñanza Diferenciada, de 25 y 20 años, respectivamente.

Otra dimensión de ese vínculo con el saber, tiene que ver con la propia percepción del desempeño, con las destrezas que los estudiantes y las estudiantes desarrollan en la práctica de estudiar. Para completar la visión de la población estudiantil y el saber, los interrogué acerca de la percepción del propio desempeño en orden a competencias que considero básicas para el desarrollo de los estudios superiores, competencias que implican un saber hacer: “técnicas de leer y de tomar apuntes”, “hábitos de concentración”, “distribución de tiempo y relaciones sociales durante el estudio”, “hábitos y actitudes generales de trabajo”.

En general, se definen para las técnicas de leer y tomar apuntes, regulares (41%) pero también buenos (43%). Para los hábitos de concentración se reconocen regulares (47%), para la distribución de tiempos y relaciones sociales también se definen regulares (58%), mientras que para los hábitos y actitudes generales de trabajo se identifican buenos (49%).

Por las respuestas encontradas destaco el valor atribuido a la destreza de distribución de tiempos y relaciones sociales; parece ser que el uso adecuado de esta competencia es uno de los puntos de mayor dificultad. Como ya lo señalé, entre los cambios que debe hacer el estudiante o la estudiante para incorporarse a la nueva cultura, destaco el aprendizaje de un orden diferente del tiempo, el uso de otros lenguajes, de otras reglas, etc.

Pareciera que en la medida en que pertenecen al grupo etéreo más alto, tienden a manifestar mejores posibilidades de concentrarse, como también mejoran sus hábitos y actitudes generales de trabajo, definiéndose en algunos casos como muy buenos o buenos para el propio desempeño.

¿A qué se deben estas respuestas? No existen elementos suficientes para explicar una única razón, pero sí puedo aportar a esta discusión los resultados de otros trabajos realizados con poblaciones de estudiantes. Así, en los estudios de Ortega en la Universidad Nacional de Córdoba, se advierte que en los casos de trabajar por necesidad económica se adquieren destrezas de orden, de organización del tiempo, ante la necesidad de concluir en tiempo y forma los estudios como salida a un nivel económico mejor.

En otros casos, el trabajo resulta el pasaporte ideal para la fuga y la evasión de los estudios con la excusa justa: “no me queda tiempo”, evasión a una elección de vida en la que se prioriza el trabajo y se viven los estudios como una prisión que no da libertades.

El pasaje a la adultez imprime ciertos logros en relación con el dominio de las destrezas necesarias para afrontar las tareas. El oficio de ser estudiante también implica el desarrollo de los hábitos necesarios para integrarse con

cierto éxito a la tarea.

En esta reflexión vi necesario vincular estos hallazgos con los mandatos que los estudiantes y las estudiantes reciben de la cultura posmoderna, por tratarse del marco contextual, la condición cultural en la que deben desarrollar su práctica. De algún modo este contexto condicionaría sus posibilidades, sus opciones.

La mayoría de los jóvenes y las jóvenes identifican lo posmoderno con la cultura del descompromiso (47%) y con la pérdida de valores (25%). Consideran que incide negativamente sobre ellos y ellas, predisponiéndolos al vacío, a la soledad (35%).

En particular, sobre la vida universitaria estiman que esta cultura incide negativamente sobre sus estudios (74%).

En relación con esto, el énfasis puesto en los aspectos económicos para la elección de la carrera y la universidad, y la definición que dan respecto de lo que para ellos y ellas es ser estudiante, entre otros aspectos, reflejan un importante cambio de representación con relación a la imagen moderna del estudiante, el prototipo del “intelectual”, que dejaba pocos márgenes a otras actividades que no fueran las puramente académicas. Tal vez el descompromiso señalado por los estudiantes y las estudiantes, y que se advierte en los aspectos abordados de la práctica estudiantil, refleja la enorme dificultad de la población de jóvenes para vincular los múltiples papeles que como actores sociales están llamados a cumplir. Como ya observé, ser estudiante supone el despliegue de diversas rutinas, y los estudios hoy vienen fuertemente mediados por otras funciones tan legitimadas por la cultura juvenil como la condición de estudiar.

El retrato de la identidad estudiantil: la vivencia afectiva del tiempo

El análisis de las narrativas nos permitió constatar que el componente afectivo, las emociones vinculadas a la experiencia familiar que queda atrás, el nuevo ejercicio de responsabilidades y la emergencia de demandas académicas concretas (exámenes, cursado, horas de estudio), se convierten en un fuerte motor de ansiedades y tensiones que traspasan su práctica estudiantil; el estudiante o la estudiante vivencia una temporalidad confusa, estructurada en una superposición de tiempos: los de la exigencia versus los del compromiso. A partir de estas apreciaciones cabe preguntarse, ¿cuánto de esta emoción logran auto-controlar los jóvenes y las jóvenes en el primer año, de modo tal que sea una experiencia que no obstaculice su proceso de re-socialización a la vida académica?

Por lo demás, estos procesos de re-socialización en esa cultura académica en algunos jóvenes se presentan con mayor lentitud temporal que en otros.

Los jóvenes y las jóvenes que presentan testimonios de mayor sensibilidad en relación con su pasado reciente, idealizan ese tramo biográfico, dotándolo de notas de seguridad y confianza: es el tiempo añorado, ansiado. Estos elementos del orden de su subjetividad, compatibles con vivencia de arraigo, conllevan valoraciones que se instituyen en sus percepciones acerca de lo

nuevo, a modo de código rígido; aspecto que lentifica, debilita y, en ocasiones, obstaculiza su inserción positiva en el mundo estudiantil.

El primer año, por lo general, pone en evidencia ese desencuentro entre su propia historicidad y el tiempo externo (el del cursado, el del examen, el de estudiar); sensibilidad, nostalgia, temor al fracaso, expectativa negativa que los posiciona como grupo vulnerable en este nuevo escenario.

Los resultados me sugieren la importancia de completar este estudio con nuevas investigaciones que analicen si este clima personal es o no generador de pasividad cognitiva, cómo incide frente a los nuevos aprendizajes y sobre su compromiso académico, en tanto actos de responsabilidad y de sentido.

Veamos algunos ejemplos de cómo experimentaron el tiempo de ingreso, estos ejemplos han sido extraídos de los reportes literales del programa N.VIVO versión 2.0:

Document 1 of 20 Historia 12

Passage 1 of 1 Section 0, Paras 7 to 9, 1121 chars.

7: Me di cuenta que mientras pasaba el tiempo y yo seguí transcurriendo por las materias y los pasillos de la facultad, mi vida en sí iba cambiando; creo que crecí, crecí por adentro, esto me llevó a cambiar mi forma de vida. También cambié mi escala de valores, cosas que no eran tan importantes, pasaban a ser lo primero.

Document 7 of 20 Historia 2

Passage 1 of 2 Section 0, Para 6, 767 chars.

6: En la facultad me hice de un grupo bastante numeroso de amigos, conocí personas nuevas, amigas nuevas de diferentes lugares. Así, compartimos lugares en común “casa”, nos juntamos para cenar, para ir a bailar, tomar mate, etc. El principio fue un poco duro porque estaban todos “despistados” no sabíamos dónde ir, cómo hacer y muchas veces no sabíamos dónde empezar a estudiar cuando nos daban muchas fotocopias, en realidad siempre nos asustan las fotocopias pero bueno ... Ahora que ya termina el año estoy un poco triste porque hay chicos y chicas que se van a su pueblo, ciudad, etc. y por un tiempo no nos vamos a ver. Otros sin embargo, ya están buscando trabajo para quedarse e independizarse y otros están pensando qué materia preparar para rendir el final.

Document 5 of 20 Historia 16

Passage 1 of 1 Section 0, Paras 6 to 7, 456 chars.

6: Para mi familia la decisión de estudiar fue de mucha alegría, ya que yo

por un lado no quería porque decía que ya había pasado mucho tiempo de estudios, que ya no iba hacer lo mismo, ya sea en mi vida familiar y personal.

7: Familiar era alejarme de ellos ya que iba a ser muy chocante verlos una vez por mes, siendo que nunca me había separado de ellos por mucho tiempo y vivir sola. Me costó mucho y hasta el día de hoy todavía no me puedo adaptar a ello.

Document 9 of 20 Historia 6

Passage 1 of 1 Section 0, Para 7, 254 chars.

7: Siento que la facultad me ha cambiado en muchos sentidos de la vida, al igual que aquellas cosas que me han pasado al mismo tiempo. He descubierto que lo mejor que me puede pasar es lo que me pasa, siempre tratando de esforzarme para que sea aún mejor.

En estos testimonios, la temporalidad de la identidad estudiantil acude como signo indiscutible que acompaña el proceso de re-socialización de los jóvenes y las jóvenes, desde una cultura conocida hacia un mundo social diferente. Cada acontecimiento vivido, desde el comienzo al fin del año, las experiencias y la reflexión, en un marco de aprendizaje, dotan a los actores de nuevas condiciones integradoras hacia su adaptación positiva.

La importancia de estudiar hoy: actitudes, emociones y sentidos

Hablar de actitudes implica retomar el lugar activo del actor en la trama; es considerarlo en su decir y su hacer como unidad subjetiva, es ocuparse de las acciones situadas —al decir de Bruner (2004)— en un escenario específico de interacción. Hablar sobre las actitudes categoriales de los jóvenes y las jóvenes frente a los estudios es también hablar del escenario del cual surgen esas actitudes.

La universidad es un espacio educativo en el que se gestan vínculos de diversa índole que configuran una trama de elementos necesarios de ser internalizados por los estudiantes y las estudiantes. Allí comienzan un itinerario educativo en el que se entrecruzan múltiples elementos: las creencias, los valores, los principios, ritmos de aprendizaje, condiciones sociales específicas, géneros y procedencia diversos, variables que dotan de elevada complejidad a la práctica estudiantil. En efecto, en ese proceso de hacerse estudiante se construyen itinerarios de aprendizaje diferentes, relaciones diversas con el conocimiento. Allí las matrices sociales de interacción con los pares también se ponen en juego. La práctica estudiantil genera vínculos de afecto y también presenta dificultades en la dinámica cotidiana.

El comienzo de la vida académica, entonces, instala en los estudiantes y en las estudiantes la construcción de nuevos vínculos, entre éstos los pedagógicos;

y, en todo vínculo pedagógico, se actualizan fantasías, expectativas de rechazo o de aceptación, que inciden fuertemente en el devenir de la historia personal y escolar de cada alumno y de cada alumna.

Veamos cuáles fueron las expresiones referidas a sus estudios; las voces escogidas hablan por sí mismas; los siguientes ejemplos han sido extraídos de los reportes literales del programa N.VIVO versión 2.0:

Document 1 of 20 Historia 1

Passage 1 of 2 Section 1.1.1, Para 2, 32 chars.

2: Carrera: Enseñanza Diferenciada

Passage 2 of 2 Section 1.1.1, Para 6, 502 chars.

6: El ingreso en la facultad ha sido muy importante ya que he empezado a estudiar una carrera que realmente me gusta y la cual me lleva a pensar en mi futuro laboral. Me he transformado en una persona más responsable por mi estudio ya que no es igual que en la secundaria cuando sólo estudiaba para aprobar. En cambio, en la facultad hay que estudiar para uno mismo porque el único perjudicado es uno y si hoy no se estudia, lo único que queda por hacer es salir a trabajar y por un sueldo muy bajo.

Document 6 of 20 Historia 14

Passage 1 of 3 Section 0, Para 2, 40 chars.

2: Carrera: Licenciatura en Trabajo Social

Passage 2 of 3 Section 0, Para 6, 358 chars.

6: Yo personalmente empecé el año poniendo a prueba mi capacidad para estudiar; si bien me habían dicho que una carrera universitaria exigía mucho y costaba mucho, lo veía un poco difícil, teniendo en cuenta que para mí era un gran desafío ya que soy la primera de toda mi familia (por parte de madre y padre) que está siguiendo una carrera universitaria.

Document 9 of 20 Historia 17

Passage 1 of 2 Section 0, Para 2, 40 chars.

2: Carrera: Licenciatura en trabajo Social

Passage 2 of 2 Section 0, Para 8, 382 chars.

8: Con respecto a la carrera, aún estando consciente de no ser la carrera de mis sueños, me veo llena de futuro y segura del camino a seguir, ya que el estar en permanente contacto con los niños marginales, porque ellos son los que día a día me ayudan a identificarme en esta carrera. Yo creo que esta experiencia con el tiempo me va a llevar a sentir más intensa esta identidad de vida.

Document 13 of 20 Historia 20

Passage 1 of 2 Section 0, Para 2, 41 chars.

2: Carrera: Licenciatura en Trabajo Social.

Passage 2 of 2 Section 0, Para 8, 359 chars.

8: Al principio estamos solos, son profesores nuevos y compañeros desorientados como nosotros, materias que no entendemos por qué las tenemos si no tienen nada que ver con nuestra carrera. Creo que de a poco nos vamos a ir acostumbrando a las distintas etapas que nos tocan vivir y creo que en la universidad es donde tenemos una visión muy amplia de esta etapa.

Son los estudiantes y las estudiantes —los actores principales—, quienes informan acerca de los significados que tienen para ellos y ellas ciertos elementos que resultan centrales en este estudio. Al parecer, convertirse en estudiante universitario es entrar en una nueva cultura en la que no sólo existen dificultades y exigencias, sino también reglas y funciones originadas en ese sistema, que deben ser internalizadas con el tiempo.

El aprendizaje de esas reglas implica un primer paso: saber reconocerlas, saber identificarlas. En este sentido, supone tener una apertura hacia ese nuevo mundo y dejarse penetrar por él.

El pasaje a la adultez imprime ciertos logros en relación con el dominio de las destrezas necesarias para afrontar las tareas, ya sea con sus estudios, con sus nuevos grupos, con sus nuevos conocimientos académicos.

IV. Conclusiones

Buscando una identidad...descubrirse estudiante

Un individuo en particular o un actor colectivo puede tener varias identidades.

Los estudiantes y las estudiantes brindan una serie de respuestas posibles, en función del proyecto personal y del sentido que le brindan a sus acciones en el contexto universitario. A su modo de entender, son las “reglas” que garantizan el triunfo en este nuevo juego, en su inserción a este contexto, que

exige papeles y rituales específicos.

Las características de ese contexto sociocultural novedoso, en interjuego con sus componentes subjetivos, personales, provenientes de la esfera motivacional, delinearán las formas particulares y colectivas del proceso de construcción de identidades estudiantiles en articulación con los nuevos elementos que el escenario universitario ofrece.

Las rutinas de la práctica: ¿Conocer es estudiar? ¿Dónde, cómo, cuánto y cuándo?

En esta investigación el saber no es buscado por los entrevistados y entrevistadas como un fin en sí mismo; los datos nos hablan de un estudiar como medio para el horizonte deseado: un trabajo (la única posibilidad futura, una obligación). De nuestros encuestados y encuestadas, sólo el 10% percibe al estudio como una actividad agradable, respuesta que pudiera acercarse en su significación a estudiar en el marco del saber como fin en sí mismo.

En relación con el tiempo de estudio, en su mayoría afirman que la dedicación es medio tiempo (*part-time*) (73%). La mayoría de los estudiantes y las estudiantes prefieren la modalidad de estudio el estilo grupal (68% Universidad Nacional de San Juan y 80% Universidad Nacional de San Luis). Se definen regulares para las técnicas de leer y tomar apuntes, (41%) pero también buenos (43%). Para los hábitos de concentración se reconocen regulares (47%), para la distribución de tiempos y relaciones sociales también se definen regulares (58%), mientras que para los hábitos y actitudes generales de trabajo se identifican buenos (49%).

La mayoría de los jóvenes y las jóvenes vinculan lo posmoderno con la cultura del descompromiso (47%) y con la pérdida de valores (25%). Consideran que incide negativamente sobre ellos y ellas, predisponiéndolos al vacío, a la soledad (35%).

En particular, sobre la vida universitaria estiman que esta cultura incide negativamente sobre sus estudios (74%).

El retrato de la identidad estudiantil: la vivencia afectiva del tiempo

El primer año, por lo general, pone en evidencia el desencuentro entre la propia historicidad y el tiempo externo (el del cursado, el del examen, el de estudiar), sensibilidad, nostalgia, temor al fracaso, expectativa negativa que los posiciona como grupo vulnerable en este nuevo escenario.

La temporalidad de la identidad estudiantil acude como signo indiscutible que acompaña el proceso de re-socialización de los jóvenes y las jóvenes, desde una cultura conocida hacia un mundo social diferente. Cada acontecimiento vivido, desde el comienzo al fin del año, las experiencias y la reflexión, en un marco de aprendizaje, dotan a los actores de nuevas condiciones integradoras hacia su adaptación positiva.

La importancia de estudiar hoy: actitudes, emociones y sentidos

Convertirse en estudiante universitario o universitaria, es entrar en una nueva cultura en la que no sólo existen dificultades y exigencias, sino también reglas y funciones originadas en ese sistema que deben ser internalizadas con el tiempo.

El pasaje a la adultez imprime ciertos logros en relación con el dominio de las destrezas necesarias para afrontar las tareas, ya sea con sus estudios, con sus nuevos grupos, con sus nuevos conocimientos académicos.

V. Discusión

Los hallazgos expuestos me inclinan a reflexionar sobre la clara conciencia que pareciera estar presente en la mayoría de los estudiantes y de las estudiantes, acerca de la incidencia negativa de la cultura “Light” para su práctica estudiantil y para sus identidades jóvenes. Podría tratarse de una manifestación ontológica, de una tensión entre el ser y el deber ser. En este marco, las actitudes frente al conocimiento tienen el matiz de la evasión y delimitan estrategias puntuales. A propósito de ello, Ortega (1997, 1998) afirma que: la economía de esfuerzos y la economía de la lógica, regulan la práctica, traducida en el contacto con los materiales de estudio, con las evaluaciones, con el conocimiento.

Estos procesos que hemos descrito dan cuenta de una actitud frente a la construcción de saberes, actitud que tiende a un compromiso frágil con el saber. El vínculo que establecen con el conocimiento se nos presenta como un importante indicador del empeño puesto en lograr su propio proyecto de vida. Ese vínculo con el conocimiento resulta débil, de baja intensidad, relación que se ha sostenido por circunstancias concretas: estudiar por obligación, como sacrificio o como única posibilidad futura, por encima del agrado; un tiempo parcial dedicado a los estudios; el estilo grupal de trabajo, en el que la responsabilidad personal suele quedar diluida en el grupo; y por último, el contacto con materiales tales como fotocopias y apuntes, privilegiados por encima de los textos originales. Litwin (1997) cita a Sarlo:

El aura del libro se borra en las hojas sueltas de las fotocopias. Pero eso sería quizás lo de menos. Una biblioteca de fotocopias es una amenaza constante de hojas que se mezclan, artículos que pierden a su autor, cuentos que no se sabe quien escribió ni donde se publicaron, interrogantes sin respuesta sobre el año de edición, enigmas sobre el índice de una obra completa. (Litwin, 1997, p. 28).

Estos aspectos, que han sido definidos por los propios actores de la práctica, surgen inevitablemente en relación con un contexto que estructura y moldea estos estilos de vinculación con el conocimiento, los que resultan coherentes

con la cultura de hoy, y en particular, con el entrecruzamiento de factores económicos y políticos.

Estas actitudes remiten también a la esfera de lo axiológico en tanto actitud categorial frente al saber. No obstante, si la situación es planteada con elevado peso en lo contextual, deja pocos márgenes a las opciones más personales del yo, situación que se agrava si cada estudiante no tiene en claro cuál es el verdadero sentido de su práctica, es decir, dónde el yo debería involucrarse por un deseo de saber hacer.

Estas situaciones pueden generar un desencuentro respecto de las exigencias del rol de estudiante. Desencuentro que en ocasiones produce consecuencias dramáticas, se traduce en incertidumbres, dudas. Muchas veces los estudiantes y las estudiantes se preguntan si están en la carrera acertada; en este sentido, un dato central son los testimonios de experiencias universitarias previas definidas por el fracaso que nos brindaron varios de los jóvenes y las jóvenes entrevistados. Por otra parte, pueden sumarse otros hechos: el elevado número de alumnos y alumnas que abandonan sus carreras en el primer año de cursado (50% aproximadamente), la dilación en los estudios, esto es, de cada 100 ingresantes sólo 16 lograrían concluir sus estudios en los tiempos estipulados académicamente.⁵ Estas cifras y la actitud de los estudiantes y las estudiantes frente a sus estudios, me parecen señales significativas que los propios actores ofrecen y que merecen una importante reflexión.

Podemos pensar que la vida posmoderna ha hecho que los individuos perciban la crisis como una situación normalizada; puedo agregar que la saturación de actividades nos aleja cada vez más de nuestro interior y nos expone a un ritmo agitado al que resulta difícil renunciar. Pero sería un error ver el mundo de afuera como una realidad alienadora y opresiva; muchos sucesos que acontecen a diario pueden metabolizarse como experiencias integradoras o fragmentadoras del yo, al decir de Giddens.(1995)

Siguiendo este razonamiento es posible vincular esas vivencias expresadas por nuestros estudiantes y nuestras estudiantes a las experiencias de fragmentación del yo, a la permanente demanda de participación en diversas interacciones. Goffman (1995) se ha referido a la importancia del fenómeno de inclusión en una diversidad de encuentros y entornos, cada uno de los cuales puede exigir diferentes formas de conducta apropiada. Cuando un individuo deja un encuentro e inicia otro, acomoda sensiblemente la presentación de su yo en función de lo que se requiera en cada situación.

Los datos confirman que los estudiantes y las estudiantes transitan sus itinerarios académicos, entrecruzándolos con otros itinerarios derivados de su pertenencia y del desarrollo de otras actividades; ocupan un lugar en una familia: como hijos e hijas, padres y madres; desempeñan en muchos casos alguna tarea rentada, pertenecen a grupos religiosos, deportivos y, hasta en

⁵ Cifras obtenidas del Anuario 1997 de Estadísticas. Op.Cit..

algunos casos, políticos. Deben desarrollar capacidades nuevas, lograr un dominio del lenguaje y de las reglas académicas para hacerse miembros de la institución, deben adquirir nuevos saberes e integrarlos a su propia persona para lograr un saber hacer.

Ahora bien, también podemos pensar, desde una perspectiva menos dramática, que la diversidad de circunstancias de las que participan los estudiantes y las estudiantes no siempre genera una fragmentación del yo; también los individuos en la diversidad pueden crear una identidad propia específica mediante la incorporación de los elementos variados en una crónica integrada de su yo, que se corresponde con las tendencias integradoras del yo.

Estas ideas me convocan a reflexionar sobre la identidad de los jóvenes y las jóvenes, los distintos pasos y el cúmulo de experiencias disímiles que deben integrar para adaptarse a la nueva situación. En un escenario que promueve experiencias diferentes respecto de las pasadas, donde el matiz de desilusión y desencanto que los propios jóvenes nos cuentan es superior a la pasión por lo nuevo, al entusiasmo por lo que se elige.

Así, ese desencanto puede palparse en las distintas respuestas: la universidad percibida como instancia de mayor esfuerzo, en la que resultan claramente definidos una gama de cambios que les imprimen mayor orden, pero menor vida social que en el secundario. La atribución de un significado especial de estudiar como única posibilidad futura, como obligación; la relativa dedicación temporal destinada a esta práctica y la posesión limitada de competencias para desarrollar sus actividades; las dificultades percibidas para seguir en la universidad: los factores económicos y la cultura del descompromiso que los incitan al vacío, a la soledad, aparecen como fondo existencial.

Estas percepciones constituyen imágenes de la vida subjetiva de los estudiantes y las estudiantes. Imágenes que reflejan un movimiento de sus identidades yoicas en una suerte de equilibrio entre las oportunidades y los riesgos que les presenta su vida cotidiana.

Pienso que, empezar a formar parte activa de este sistema, implica para los estudiantes y las estudiantes iniciar la delimitación de un instante en la crónica de su yo, intentando un desprendimiento del pasado para dar paso a una multiplicidad de oportunidades y de nuevos compromisos experienciales, lo que supone afrontar la decisión, la pérdida de ciertas seguridades del pasado.

Estos nuevos compromisos, ya con la universidad o bien con el conocimiento, requieren de ese movimiento de apertura del yo de los estudiantes y de las estudiantes, movimiento que se entrecruza con otros elementos del marco social más amplio, que moldea y contorna sus posibilidades.

Lista de referencias

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *Actos de Significado. Más Allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), pp. 723-742.
- Castells, M. (1997) *El Poder de la Identidad. La Era de la Información, Volumen 2*. Madrid: Alianza.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture y Psychology*, 1(1), pp. 25-54.
- Del Castillo, H. et al. (2004). *Nuevas alfabetizaciones a través de la tecnología: la identidad y el discurso en el proceso de construcción de un sitio web*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Ferrari, L. (1995). *Cómo elegir una Carrera*. Buenos Aires: Planeta.
- Gee, J. P. (2001) Reading as situated language: A sociocognitive perspective. En: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (8), pp. 714-725.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e Identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Goffman, E. (1995). *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacasa, P., Blanco, M. S. & Herranz-Ybarra, P. (2000). Telling and writing fictions together: children as meaning makers. Paper presented at the III Conference for Socio-Cultural Research., 16-20, july. Campinas. Brazil.
- Lacasa, P., Reina, A. & Rodríguez, A. (2000). La escuela y la familia como contextos educativos. Leer, escribir y ver la televisión. *Ensayos y Experiencias*, 36, pp. 24-44.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Luria, A. R. & Vygotsky, L. S. (1992/1930). *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. New York y London: Harvester y Wheatsheaf.
- Olson, D. (1990). Thinking about narrative. En: B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 99-113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ortega, F. (1996). *Los Desertores del Futuro*. Córdoba: CEA. U. N. C.

- Ortega, F. et al. (1997). Ser Alumno Universitario, Hoy. Informe de Avance. San Juan. Cicitca.
- Ortega, F. et al. (1999). Ser Alumno Universitario, Hoy. Informe Final. San Juan. Cicitca.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. & Goncu, A. G. (1993). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. En: E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development (pp. 230-253). New York: Oxford University Press.
- Wells, G. (1999). Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Referencia

Hilda Mabel Guevara, "Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 209-234. Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior*

Napoleón Murcia Peña**

Profesor titular de la Universidad de Caldas, director Departamento de Estudios Educativos, Manizales, Colombia.

· **Resumen:** *Partiendo de las realidades sustantivas de la vida universitaria, el artículo muestra la universidad como institución social; la cual, pese a constituirse desde normatividades definidas como imaginarios instituidos, responde a una dinámica siempre efervescente y constructiva que se desarrolla en su interior a manera de esquemas de inteligibilidad y escenarios de plausibilidad social desde los cuales se mueve y organiza la vida en la institución. Muestra, desde su propia dinámica, cómo la definición de políticas sobre educación superior debe partir del reconocimiento de esos imaginarios que las comunidades educativas construyen, toda vez que es desde ellos que se definen las acciones e interacciones en la vida universitaria.*

Palabras clave: Política en educación superior, vida cotidiana, imaginario sobre universidad.

A vida universitária e imaginários: possibilidade na definição de políticas sobre a educação superior

· **Resumo:** *Partindo das realidades substantivas da vida universitária, este artigo apresenta a universidade como uma instituição social; a qual, não obstante constituir-se a partir de normatividades definidas e imaginários instituídos, responde a uma dinâmica sempre efervescente e construtiva que se desenvolve internamente a maneira de esquemas de inteligibilidade e cenários de plausibilidade social desde os quais se move e se organiza a vida na instituição. O artigo mostra, desde a sua própria dinâmica, como a definição*

* Este artículo se basa en dos estudios realizados en la Universidad de Caldas en Manizales, Colombia. El primero de ellos desarrollado con profesores, profesoras y estudiantes, donde se buscaba comprender los imaginarios que estos actores construyen sobre la Universidad y que fue objeto de la tesis doctoral "Vida universitaria: un estudio desde imaginarios de profesores y estudiantes" (Murcia, 2006), investigación iniciada en febrero de 2003 y finalizada en octubre de 2006; y el segundo (enero de 2005-noviembre de 2006) que buscó estructurar un modelo de autoevaluación institucional partiendo de los imaginarios de la comunidad educativa (profesores y profesoras, estudiantes, empleados y empleadas, personal administrativo, empleadores y empleadoras, y egresados y egresadas) que permitiera ver la institución desde adentro, en los procesos de acreditación institucional, inscrito en la Vicerrectoría de la Universidad de Caldas bajo el código 1255905 (ver: Murcia, Sánchez & Candamil, 2006).

** Licenciado en educación, Universidad Surcolombiana, Magister en educación Universidad Javeriana -Universidad de Caldas, doctor en ciencias sociales, niñez y juventud CINDE-Universidad de Manizales, Colombia. Coordinador grupo de investigación motricidad y mundos simbólicos- grupo "A" Colciencias. Correo electrónico: napo2308@gmail.com

das políticas sobre a educação superior deve partir do conhecimento desses imaginários construídos pelas comunidades educativas, toda vez que é a partir deles que vêm definidas as ações e as interações na vida universitária.

Palavras chave: política na educação superior, vida cotidiana, imaginário sobre a universidade.

University life and imaginaries: a possibility in defining policies on higher education

· **Abstract:** *Based upon the substantive realities of university life, this article shows the university as a social institution. Although it is structured on norms that are defined as institutionalized imaginaries, the university responds to an always effervescent and constructive dynamics that develops internally as intelligibility sketches and social plausibility scenarios from which institutional life is constructed and organized. The institution shows, from its own dynamics, how the definition of policies on higher education must start from the recognition of those imaginaries constructed by educational communities, as it is from them that university life actions and interactions are defined.*

Keywords: Politics in higher education, daily life, imaginary about the university

-I. Presentación -II. Los inicios de una propuesta. -III. Escenario actual de justificación. -IV. La institución social de la universidad. -V. La universidad como institución social. -VI. Los trazos sustantivos desde la dinámica de los imaginarios sociales. -Lista de referencias.

Primera versión recibida julio 14 de 2008; versión final aceptada noviembre 27 de 2008 (Eds.)

I. Presentación

La universidad es una institución social que se construye y deconstruye constantemente en los procesos conversacionales dados en la vida cotidiana. En este escenario de lo informal, del doxa, de la no linealidad donde está permitido pasar de una reflexión teórica profunda a la más simple referencia sobre un actuar cualquiera, donde las reglas del hablar se constituyen desde contratos tácitos entre los hablantes; en este escenario donde el *ethos* de fondo es la vida misma, es donde se construyen los esquemas de inteligibilidad que definen el ser, el representar y el decir la universidad.

La universidad no funciona linealmente como una organización orgánica-funcional definida de antemano, pues sus reglamentos, estatutos y proyectos son apenas puntos de referencia desde los cuales los actores sociales realizan sus reflexiones para construirla y reconstruirla en un proceso de permanente ebullición.

Pese a que estos instrumentos de funcionamiento (los reglamentos y planes) son definidos por la comunidad mediante acuerdos sociales, en realidad su operación depende de las significaciones imaginarias sociales que sobre ellos se construya. Es en el entramado de estos imaginarios sobre lo formal (sobre los imaginarios instituidos) donde se definen las formas de ser corrientes en la universidad; lo cual significa que los esquemas de inteligibilidad, eso que nos permite hacernos entender en la universidad y definir nuestras acciones e interacciones como válidas (constituir nuestra vida en los marcos de una plausibilidad social), se construyen en una permanente ebullición entre lo definido por el Estado (imaginario instituido estatal), lo definido por la universidad (imaginario instituido universitario) y lo definido por la comunidad (imaginario instituyente y radical)¹.

En una especie de esquema de inteligibilidad autónomo que se construye en los bordes de lo instituido, se desenvuelve la vida universitaria. Es ahí donde la fuerza ilocutoria cobra sentido de realización social, donde las palabras sancionadas en los procesos de comunicación como acuerdos funcionales se convierten en realizaciones, donde se define lo que se debe o no hacer-decir y la forma como se debe ver-mostrar la universidad.

Por eso, los imaginarios instituidos por la universidad y por el Estado cobran sentido social solamente en el bullicio de lo cotidiano, por que es ahí donde se habla sobre ellos, donde tácitamente se construyen imaginarios que ayudan a la comunidad educativa a organizar sus vidas desde perspectivas que los acercan o alejan de la Universidad. Por eso, mientras más se haya involucrado a la comunidad en la construcción de sus simbólicos funcionales (PEI, reglamentos, planes), más cercanos estarán éstos a las significaciones sociales que se construyen sobre ella y por tanto a la vida cotidiana universitaria. Mientras mejores sean los procesos de participación en la construcción de estos simbólicos que guían la universidad, mayores posibilidades hay de que las comunidades los consideren como los suyos propios, así en el fondo se estén dando ebulliciones hacia nuevas transformaciones.

Justamente, la comunidad universitaria reconoce la importancia de su participación en la construcción de la universidad, y reclama procesos más amplios de concertación sobre las definiciones del *legein* y *teukhein* institucional² (Murcia, 2006, Murcia, Sánchez & Candamil, 2006).

La comprensión, de estos movimientos sociales, de estas ebulliciones que dinamizan imaginarios radicales e instituyentes en relación con los

¹ Respecto a la relación y origen de estos niveles de imaginarios, Castoriadis plantea que los imaginarios radicales corresponden a esos imaginarios primeros, a la imaginación productiva y creadora que fundamenta la posibilidad de nuestra conciencia, "de nuestro ser para nosotros"; son producto de la *psiquesoma* (1983, p. 253). La constante referencia que las personas hacen de ellos permite que se constituyan en puntos de fuga para el actuar, representar y decir de muchas personas, con lo cual se pueden convertir en verdaderos movimientos sociales que generan fuerzas instituyentes hacia cambios sociales. Los imaginarios instituidos corresponden más a esos imaginarios que son reconocidos y organizados por las instituciones en sus simbólicos reglamentarios y de organización. (Castoriadis, 1997, pp. 133-156).

² El *Legein* y *Teukhein* son, desde Castoriadis, las formas de organización funcional, por fuera de las cuales es imposible que una sociedad o institución tenga vida autónoma. Al decir de este autor, estas normas funcionales son construidas desde un magma de significaciones imaginarias sociales que fungen a manera de acuerdos desde los cuales las personas influidas organizan sus formas de decir, representar (*Legein*) y hacer (*Teukhein*) la institución (Castoriadis, 1989).

imaginarios instituidos (en tanto contratos sociales), es, sin lugar a dudas, un elemento de gran importancia a la hora de trazar políticas sobre la educación superior; comprensión a la que aporta Pintos (2004) en su análisis sobre el saber y poder, donde se percibe, a la vez que movilidad, la fusión magmática de muchas generaciones en la construcción de la vida universitaria.

En el marco de estas consideraciones, desarrollo en el artículo una síntesis sobre los momentos que motivaron los análisis, proponiendo luego la ubicación de contexto de la problemática para componer, desde los resultados del estudio, una mirada de la forma como se fue construyendo la universidad en el escenario de los acuerdos e imaginarios sociales, y los argumentos que la llevan a constituirse como institución social, por encima de las miradas orgánico-funcionales que la han instrumentalizado. Finalmente, presento la dinámica de los imaginarios en la Universidad, vista desde las construcciones sustantivas y las triangulaciones formales.

II. Los inicios de una propuesta

Este texto tiene como base de sustento dos experiencias investigativas realizadas en la Universidad de Caldas. La primera, relacionada con el proceso de auto-evaluación institucional con miras a la acreditación, y la segunda, con la tesis doctoral “vida universitaria. Un estudio desde los imaginarios sociales de profesores y estudiantes” (Murcia, Sánchez & Candamil, 2006, Murcia, 2006). Dos estudios que muestran cómo lo más importante para valorar-autoevaluar la universidad, es investigar la dinámica que se genera en la vida cotidiana de la institución.

En el primer estudio, un grupo de la Universidad de Caldas definido por el Consejo Superior como “el comité de aseguramiento de la calidad de la educación”, afrontó la autoevaluación de la universidad con miras a la acreditación, tomando como referencia la comprensión de la vida universitaria; y se apoyó para ello en el enfoque de complementariedad etnográfica.

Este enfoque busca asumir las realidades sociales en la magnitud de su complejidad, y de ahí la necesidad de generar propuestas de análisis teóricas y metodológicas también complejas que permitan comprender el fragmento de la realidad estudiada en sus múltiples interacciones. En esta perspectiva, el problema y el método son la primera construcción de sentido y por tanto se elaboran desde la realidad misma, confluyendo en campos de dirección que, como observables, se profundizan en el trabajo de campo. (Murcia & Jaramillo, 2000, 2001, Murcia, Camacho, Jaramillo & Loaiza, 2005, Jaramillo, Murcia & Portela, 2005, Hurtado, 2004).

El enfoque considera la vida cotidiana como fundamento central en la construcción social de las instituciones, y por tanto en el objeto a estudiar. Reconoce, además que la cotidianeidad no sólo se funda en experiencias, sino que se construye desde el sujeto total, magmático y por ende portador de imaginación, sentimiento, razón, herencia psicosomática y cultura,

que al fundirse en ebulliciones constantes son fuente de vida social y de experiencia.

La experiencia, en esta perspectiva no exime la imaginación, por el contrario, en la vida cotidiana es fuente de imaginación, razón, sentimiento, creación y cultura. En consideración a que lo social hunde sus raíces en esta constante dinámica dialéctica, un estudio desde la vida cotidiana supera las digresiones a lo fenomenológico como fundamento únicamente de experiencia. (Esto a propósito de la digresión que Castoriadis hace respecto de la fenomenología [Castoriadis, 1998, p. 275]).

El apoyo en el enfoque de complementariedad permitió articular las categorías del imaginario encontradas en la vida cotidiana de la universidad, desde profesores y profesoras, estudiantes, empleados y empleadas, y personal directivo, con las categorías propuestas por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) para definir una propuesta autónoma de autoevaluación de la universidad de Caldas desde la cual se valoró la institución en su integridad. La articulación se realizó entre lo cualitativo y lo cuantitativo, buscando que el dato estadístico se convirtiera en un medio de comprensión de la dinámica de la universidad y no en el dato inefable de verdad sobre ella. La autoevaluación de la universidad se constituyó así en una narrativa sobre ella, donde se habla de la institución desde los actores que la dinamizan, que la experian, la sueñan y proyectan, que ven en los escenarios de realización, en los actores sociales y en el ambiente, las categorías centrales desde las cuales profundizar en las funciones misionales de la universidad.

La segunda experiencia fundamentada en el mismo enfoque realizó un estudio de los imaginarios que profesores, profesoras y estudiantes construyen sobre el concepto *universidad*. En esta investigación, el diálogo se realizó entre dos perspectivas metodológicas de orden cualitativo:

La primera referida al código relevancias y opacidades de Pintos (2002), que busca estudiar la complejidad de las realidades sociales desde la observación de segundo orden, acudiendo para su interpretación y procesamiento al “metacódigo relevancias y opacidades”, según el cual la realidad social se construye en los procesos de comunicación, en los que se acuerdan formas de inteligibilidad en la institución ancladas a imaginarios que definen las maneras de organizar las vidas de las personas. En ese proceso de construcción de imaginarios sociales (esquemas de inteligibilidad) hablamos del mundo, y lo hacemos relevando cosas pero a la vez dejando otras en la opacidad; por tanto cuando estudiamos relevancias y opacidades estamos, en realidad, mostrando la dinámica de los imaginarios sociales.

Pero los imaginarios sociales son también configuraciones históricas, configuraciones que se muestran en dinámicas profundas de cambios y ebulliciones, a veces imperceptibles a miradas localizadas en cortos escenarios temporales. Por tanto, la perspectiva de J.L. Pintos fue complementada con la arqueología del saber de Foucault (2003), buscando el status histórico de los imaginarios sociales sobre universidad. De ahí que en la investigación

realizada, la historicidad de la institución educativa tiene sentido sólo en el marco de los imaginarios sociales, y sus categorías simbólicas emergentes en las formaciones discursivas.

No se trata de ordenar hechos sobre la universidad sino de aproximar la emergencia de objetos desde las formaciones discursivas que sobre ella se han ido construyendo desde su fundación, y tejer desde ellos las redes que permitan comprender la dinámica de los imaginarios que profesores, profesoras y estudiantes construyen sobre universidad.

En ambos casos, la base de comprensión se centró en la hermenéutica profunda, en la cual la observación de segundo orden se constituyó en el eje de interpretación (Shotter, 1993).

III. Escenario actual de justificación

La vida cotidiana como escenario de estudio en las universidades ha sido poco explorada en Colombia. Pese a que las categorías en torno a las investigaciones sobre educación superior han ido cambiando, los modelos utilizados se asumen como externos a la vida de la universidad y se orientan fundamentalmente a generar datos fríos sobre cálculos estadísticos respecto de categorías de orden administrativo y económico, muy recientemente referidas a pedagogía, interdisciplinariedad e incluso calidad de la educación superior.

Rivera Martínez muestra cómo entre 1980 y 1986, se reportaron 76 documentos a nivel nacional que se referían a investigaciones sobre educación superior, todas desde modelos descriptivos, equivalentes a 28.6% del total de las investigaciones que en este período se estaban desarrollando sobre educación. Los datos indican que la tendencia total hacia la investigación descriptiva se mantiene (similar a la de la década de los 60 y 70) aunque las direcciones han ido cambiando; en la década de los 60, los estudios se fundamentaban en la economía y administración de la educación; en los 70 y 80 se introducen temas novedosos como la calidad de la educación, la pedagogía y la interdisciplinariedad³.

En un estudio posterior, Martínez y Vargas⁴ dejan entrever una tendencia similar en las investigaciones más recientes. La mayoría de los estudios en Colombia se han centrado en procesos explicativos, utilizando para ellos métodos empírico-analíticos.

Los datos demuestran que solamente 6.3% de los estudios realizados sobre universidad, entre 1990 y 2001, son de carácter hermenéutico y buscan comprender algo, mientras que el 45% de las investigaciones siguen siendo descriptivas.

³ Esta investigación realizada en 1996 es tomada como base de referencia para el estudio hecho luego por Martínez & Vargas (2002, p. 21).

⁴ En un estudio auspiciado por el ICFES, en el cual las autoras buscan construir un estado del arte de la investigación sobre la Educación Superior en Colombia a partir del análisis documental. En total fueron 186 los documentos clasificados para este trabajo: monografías, ensayos e investigaciones finalizadas entre 1990 y 2001 (Ver Martínez & Vargas, 2002).

Tal y como lo consideran las autoras, el método predominante *“se fundamenta en la tendencia empírica, lo que implica que la investigación sobre la educación superior en Colombia se encuentra en estado embrionario; es decir que en tanto programa de investigación, su condición es la de estar viviendo una etapa inicial interesada fundamentalmente por la apreciación de los hechos”*. (Martínez & Vargas, 2002)

En la mayoría de las investigaciones más recientes se mantiene esta perspectiva, aunque su intencionalidad esté centrada en estudiar la calidad de la educación superior⁵.

En el contexto latinoamericano es en el Cesu de la Unam de México, donde autores como Juan Luís Piña Osorio vienen desarrollando intensos estudios de la universidad desde la vida cotidiana (Piña, 1998).

En otros campos y escenarios ya son reconocidos los estudios desde la vida de las personas, pues se asume que esa proximidad a las experiencias cotidianas no sólo permite reconocerlas tal y como ellas son, sino que se logran niveles de empoderamiento social que serían difíciles desde modelos explicativos; lo cual asegura actitudes positivas respecto de los compromisos logrados en posibles proyectos derivados de estos estudios. La identidad y sociabilidad grupal de las tribus urbanas no lo serían sin la proximidad a su cotidianeidad (Oriol, Pérez & Tropea, 1997); tampoco lo serían los procesos organizacionales y de gran movilidad logrados por Fals-Borda (1991).

IV. La institución social de la universidad

La sociedad es una institución constituida por la misma sociedad e influida por su propia constitución. O sea, antes que todo, la sociedad es construcción social y sus simbólicos e imaginarios sólo tienen sentido en el marco de esas estructuras de significatividad que la definen y que ella misma ha definido.

Por supuesto, implica que es la sociedad la que crea por sí y para sí, un magma⁶ de significaciones desde el cual organiza su propio mundo, pero a la vez es organizada por ese magma creado. En ese magma hay ebullición de representaciones individuales y colectivas desde múltiples influencias; naturales, biológicas, sociales, individuales que al fundirse constituyen las pautas y herramientas para organizar el mundo de esa sociedad determinada, pero que a la vez son constituidas por esa sociedad.

⁵ Por ejemplo, en la serie de investigaciones realizadas por el grupo Investigare (2002) o el grupo Colombiano de las 10 Universidades centradas (2005) en indagar aspectos referidos a la calidad de la educación superior en Colombia, la tendencia de los enfoques empírico-analíticos se mantiene aunque se muestran pocas investigaciones con enfoques comprensivos.

⁶ Castoriadis llama magma a un modo de coexistencia en fragmentos de múltiples organizaciones lógicas pero no reductible a una organización lógica. La noción de magma es aplicada tanto a la psique en tanto expresión de la imaginación radical, como a la sociedad en tanto magma de significaciones sociales. El **Magma** es a su vez el resultado de fundido de rocas sobre las cuales reposan los continentes, en un equilibrio inestable: su estratificación implica movimientos, conmociones, surgimientos, erupciones de las que surge lava que al solidificarse produce diversas formas (Castoriadis, 2003, p. 103).

Castoriadis diría que

(...) esta institución es en cada momento institución del mundo, como mundo de esta sociedad y para esta sociedad, y como organización-articulación de la sociedad misma. Suministra el contenido, la organización y la orientación del hacer y del representar/decir sociales. Lleva inexorablemente consigo, como creación de la sociedad, la institución del individuo social, por medio de ese teukhein y del hacer particular representados por la socialización de la psique/soma. Por ello, la sociedad da existencia a los individuos (1989 p. 329).

En otras palabras, para instituir (crear) la universidad, la sociedad crea las bases funcionales desde las cuales las personas pueden hacer cosas y representarlas, o decir cosas de y en la universidad, teniendo la seguridad de que si están dentro de esas bases creadas, dentro de esos límites establecidos será factible su inteligibilidad social, pero sobre todo que lo que se diga, haga o represente en ese marco funcional de la universidad, podrá ser creíble, podrá tener validez y reconocimiento como realización, discurso o representación **“de la universidad”** (plausibilidad social).

A la vez que la sociedad crea las bases funcionales de la institución social, es creada por ella. Esto es que, universidad —como institución social—, al crear sus fundamentos del *Legein* y *Teukhein*, no sólo está dando a la sociedad las bases desde las cuales se debe analizar, actuar y representar la universidad, sino que desde esas mismas bases otorgadas ella misma se constituye y valora como institución social. De ahí la posibilidad autopoiesica⁷ de la universidad como institución social.

A propósito, Baeza considera que

La institución es el conjunto de significaciones legitimadas de manera social, independiente de una funcionalidad precisa; la institución remite por tanto al ámbito de las aceptaciones colectivas, de las ideas, de las fantasmagorías, etc. que pasan a formar parte de nuestro sentido común. La sociedad es justamente una institución mayor (Baeza, 2000, p. 26).

Antes que todo, la institución es movilidad de significaciones comunes, por tanto, la creación de la universidad no obedece a un proceso de superposición y organización secuentes de situaciones, funciones o representaciones, como nos lo hace ver la herencia occidental, o la definición de un ideal en normas y leyes que harán que la sociedad o institución funcione armónicamente desde estas construcciones; por el contrario, es organización caótica, desenfrenada y

⁷ La autopoiesis social es una categoría utilizada por N. Luhmann (1984) para referirse a los procesos de construcción y deconstrucción de las realidades sociales mediante la dinámica de la comunicación, en cuyo escenario hacemos referencia al otro, a los otros y a las otras, a nosotros, a los sistemas institucionales, a las funciones que a éstos les asignamos, y a lo otro.

sísmica, donde fluyen componentes fundidos de toda una historia del mundo. Aquí el mundo no es escindido como social y humano, por que el mundo social es desde ese caos, algo que aparenta ser externo a nosotros pero que vive dentro de nosotros, organizado gracias a ese magma de significaciones creadas por lo social que me han permitido organizarlo.

En el sentido anterior, los cierres o límites que la sociedad traza a la universidad mediante la delimitación funcional del *teukhein* y *legein*, no corresponden a algo dado, establecido de por sí; por el contrario, son los actores quienes corren esos cierres de acuerdo con los límites mismos de nuestras conciencias, como lo dijera Foucault; por tanto, depende de los actores sociales el hacer de éstos estructuras inamovibles y estáticas, o asumir esas fronteras como relativas y dinámicas. Shotter (1993) lo plantea en términos de que incorporamos desde las conversaciones cotidianas cierres sobre las instituciones, las cuales van logrando un estatus tal que se constituyen en instituidas, y mientras más se hable de estos, más se instituyen socialmente. Según el autor, cuando estas referencias son cooptadas por el Estado se vuelven estáticas y pierden su naturaleza imaginaria.

Pero además, la sociedad es magma de magmas, por que en ella se conjugan todas las funciones del mundo: lo histórico, lo social, lo individual, lo natural, lo racional, lo imaginario. Por eso cuando se crea la universidad, lo que hacemos es delimitar de ese gran magma un fragmento y lo dotamos de identidad. Una identidad que es construida por la sociedad y que al tiempo la influye; un fragmento en el que están contenidos todos los componentes fundidos en el gran magma social.

Por eso la universidad condensa en sí misma un magma de significaciones de la sociedad colombiana y mundial, en el que se funden las significaciones de lo local pero también de lo global, de lo social pero también de lo individual, de lo “ensídico” pero también de lo imaginario; y en ese magma, lo simbólico juega un papel central, pues, por ser la forma como se representan los imaginarios, es ahí donde se manifiestan los sentimientos, deseos, aspiraciones y sueños de la sociedad.

Toda institución social es validada y reconocida por quienes ella está instituyendo, mediante los dispositivos simbólicos que construye y desde los cuales se constituye; a tal punto que los dispositivos simbólicos deben ser, a la vez, la forma de orientación y expresión de un magma de significaciones sociales que no sólo orienta a las personas sino que se deja influir por los simbólicos contruidos por ellas. Castoriadis lo precisa cuando expone que

(...) consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer; unas consecuencias, unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacer valer como tales, es decir, en hacer valer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado” (Castoriadis, 1983, p. 201).

De hecho, la universidad existe porque la sociedad ha sido capaz de fundir símbolos y significados sociales en unos acuerdos que nunca dejan de ser temporales; por eso existe el PEI y todas las normatividades en la universidad.

Así, la educación es uno de los constructos simbólicos más ricos y complejos que la sociedad ha imaginado para introducir a los individuos a ese magma de significaciones, expresadas en el gran mundo simbólico de lo cultural, de lo comunicativo, de lo político, de lo ético y de lo estético. Y como extracto de ese gran magma social, debe también considerarse su dinámica constante en dirección a autoconstituirse en medio de las influentes polifonías de quienes afecta, mas no así reproducirse como lo definirían las propuestas estructuralistas.

V. La universidad como institución social

La universidad es un escenario social, cultural, político, ético-estético y cognitivo donde se confrontan constantemente ideas, sentimientos y proyectos, pero sobre todo donde se vive y se comparten experiencias, teorías y sensibilidades que pretenden ayudar a mantener, construir y desarrollar al individuo, la sociedad y la cultura (Murcia, 2006).

La universidad como institución social no es más que la organización de un conjunto de acuerdos legitimados por la sociedad en cuyos linderos se juega la posibilidad de hacer comprensibles y válidas las acciones e interacciones de las personas. Es el producto de la conciliación de significaciones imaginarias sociales en simbólicos que definen las formas de ser corrientes en la institución. Es, en realidad, el conjunto de esquemas de inteligibilidad y plausibilidad social avalados y reconocidos por una sociedad para organizar las acciones e interacciones de sus miembros. O sea, es mucho más que la organización lineal y mecánica de unas normas y pautas para que sean seguidas por un grupo social, pues **la universidad es, ante todo, magma efervescente** en el que se funden constantemente significaciones, haceres, experiencias, razones, y operaciones funcionales que se dinamizan en la vida cotidiana.

Las relaciones magmáticas en la universidad son polifónicas, pues pese a que sólo son posibles gracias al acuerdo social sobre las formas de hacer, decir, representar e imaginar esa institución en la sociedad, la misma institución regenera a manera de autopoiesis sus dinámicas internas para que la movilidad no se desborde hacia dimensiones que no le son propias. La universidad es creada por la sociedad e influida por su propia creación. O sea, antes que todo, la sociedad es construcción social y sus simbólicos e imaginarios sólo tienen sentido en el marco de esas estructuras de significatividad que la definen y que ella misma ha definido.

Por ser institución construida por lo social es, por tanto, móvil y dinámica como la misma sociedad.

Es instituida desde y en un magma de significaciones imaginarias sociales y, por tanto, sujeta a la implacable ebullición y fusión entre lo sicosomático, lo histórico, lo cultural, lo racional y lo imaginario. Por tanto desequilibrio y equilibrio constante entre lo instituido, instituyente y radical. Se evidencia en las diferentes luchas de fuerzas, las que quieren mantener unos criterios de universalidad, y las sociales instituyentes y radicales.

Es acuerdo y posibilidad. Por tanto es definición y redefinición de funciones y status de cada una de ellas, y es creación de condiciones para que esas funciones sean posibles.

Pero sobre todo es autopoiesica; ni siquiera como sistema pero sí como magma que se genera y regenera constantemente en el marco de ebulliciones confusas y caóticas que a veces siguen la autoreferencia propia de la autopoiesis, pero que también a veces se sale de ella para generar nuevas formas de organización que con el paso de la presión instituyente se van consolidando en imaginarios instituidos, incluso por el Estado.

Por esto, ese límite establecido por lo social en el Teukhein y Legein es tan sólo referencia para las acciones e interacciones de sus actores, pues en medio de la ebullición que implica su funcionamiento ellos construyen un mundo especial, un magma donde se funde lo instituido, pero también lo radical y lo instituyente. Un mundo que se desplaza en los bordes de lo que el Estado ha adoptado como propio, o de lo que la universidad, mediante sus reglamentos y planes, ha concebido como su ordenamiento.

Pese a que se han construido y acordado los trazos del sendero, los actores de la universidad los asumen sólo como un foco que guía hacia un punto posible, retando los altibajos del relieve y reconstruyendo sobre lo trazado nuevos trazos e incluso nuevos senderos y puntos de llegada. Las leyes, normas, reglamentos y planes, así hayan sido construidas por lo social, nunca permanecen estáticas en estructuras inamovibles, pues estos límites en la vida social de la universidad no son nítidos y los actores salen y entran en ellos constantemente, desplazando incluso las fronteras.

Pese a ello, las fronteras son una guía importante en el hacer, representar e imaginar la universidad. Por ejemplo, siendo que su naturaleza es pública, nadie podría adoptar comportamientos, discursos o representaciones propios de una universidad privada. Con razón Castoriadis diría que *“Realidad, lenguaje, valores, necesidades, trabajo de cada sociedad, especifican en cada momento, en su ser particular, la organización del mundo y del mundo social referida a las significaciones imaginarias sociales instituidas por la sociedad en cuestión”* (Castoriadis, 1989, p. 330).

VI. Los trazos sustantivos desde la dinámica de los imaginarios sociales: Líneas del recorrido

1. Construcciones y deconstrucciones en la forma de estudiar la Universidad

Los estudios realizados en la Universidad de Caldas desde los imaginarios que la comunidad construye sobre la institución, y que dieron origen al sistema de autoevaluación para la acreditación institucional (Murcia, 2006, Murcia, Sánchez & Candamil, 2006), dejan entrever claramente dos dimensiones respecto de la universidad: *la primera*, relacionada con la forma de estudiarla; y la segunda, con las características que dinamizan los imaginarios sociales en la institución superior.

En el estado de investigación sobre la universidad colombiana se muestra que los estudios sobre educación superior son aún incipientes y que los modelos que imperan se fundamentan en enfoques empírico-analíticos⁸; por tanto, la comprensión de la universidad desde la vida cotidiana se limita a niveles descriptivos sin lograr la profundidad que requiere este tipo de análisis.

Esto tiene relación con los imaginarios de orden, mercado y capital que se han instaurado en la universidad, desde los cuales se definen sus políticas. Considerar la universidad como organización “económico funcional” (Castoriadis, 1983), significa predefinirla desde prospectivas que se formulan en logros y metas ideales y fijas, definidas fundamentalmente en términos de cobertura, repitencia, sostenimiento, producción, categorías analíticas desde las cuales se mide el impacto de la educación con miras a la eficiencia y la eficacia. Los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación propuestos por el CNA son la síntesis de la visión funcional de la Universidad⁹.

Los desarrollos en el anterior título dejan claro que la universidad es, ante todo, una institución social compleja y por tanto constituida por la sociedad, pero a la vez constituyente de sociedad y universidad. O sea, por ser a la vez instituida e instituyente, definición y generatividad, dinamizada y dinamizante, que se genera en un magma de significaciones imaginarias sociales y a la vez influye ese magma y lo reconstituye, en la universidad se funden aspectos sicosomáticos, sociales, culturales, racionales e históricos para definir una condición de acuerdo social desde el cual las personas que viven la universidad organizan sus vidas, y por tanto no se puede considerar desde una lógica

⁸ Estos enfoques de investigación propios de las ciencias empírico-analíticas cuyo interés es meramente técnico (Habermas, 1978), son denominados por Taylor y Bogdan (1996) como métodos de inducción analítica, en tanto acuden a variables cualitativas e instrumentos de recolección masiva y a métodos de procesamiento estadístico.

⁹ Las categorías propuestas por el CNA asumen métodos de inducción analítica, reduciendo la autoevaluación a la descripción y tabulación numérica de escenarios y procesos (basta con observar en los factores propuestos, las categorías definidas para el análisis, las cuales se centran en aspectos meramente funcionales). Por ejemplo, en lo académico se proponen categorías como la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la evaluación del currículo y los programas, pero el interés es meramente técnico en tanto propone en las estadísticas la búsqueda de los factores causales de problemas, sin trascender hacia la emergencia de categorías propias del entorno y la comprensión de lo que en realidad pasa en la universidad cuando se apoya uno u otro enfoque académico. El problema en la universidad no necesariamente se encuentra en la falta de flexibilidad, o de interdisciplinariedad; puede estar en otro factor mucho más profundo, que es el modelo de la universidad colombiana.

meramente económico-funcional, pues, según los imaginarios estudiados la esencia del magma social donde se dinamiza el saber “científico y técnico”, es la “formación de profesionales responsables y capaces”

Coincidiendo con este análisis, el padre Alfonso Borrero muestra cómo la Universidad desde su fundación en el siglo XII ha obedecido a un proceso de construcción histórico-social devenida de las más enconadas dinámicas de transformación y cambio, pero también impulsora de esos cambios y dinámicas; en esta medida, presenta a la universidad como escenario y origen de saber y por tanto como escenario y origen de autonomía y construcción social, en la que los imaginarios respecto de las sociedades y las ciencias han llevado a forjarla como institución autónoma, pese a los constantes intentos de intervención por diferentes fuerzas. En síntesis, en su obra se deja ver un haz de incertidumbre y sospecha sobre las formas supuestamente instituidas de la universidad y la reflexión sobre nuestra posibilidad y responsabilidad de continuar construyendo la universidad como entidad autónoma y libre. (Ver Tomos del Seminario de Universitología, en particular: “Modelos y valores universitarios en América Latina y Colombia durante los siglos XIX Y XX”, “La universidad Latinoamericana, la Reforma de Córdoba”, y “Los movimientos estudiantiles”. O los módulos realizados por Rivadeneira, 1992, Zarruk, 1992).

Los imaginarios sobre la universidad dejan entrever esa dinámica efervescente, de equilibrios y desequilibrios constantes, en la que se renuevan permanentemente los esquemas de inteligibilidad acordados y donde el origen real de estas renovaciones subyace en el bullicio de lo cotidiano. Por eso, las normativas y planes de desarrollo de la universidad funcionan sólo en la medida en que tengan singificatividad en ese mundo de lo informal, de la doxa, de la opinión recurrente, en ese mundo donde no median criterios de formalidad contractual; Shotter diría que en la medida en que se construyan como poética social (Shotter, 1998, Maffesoli, 2004). Porque es en el bullicio de la vida cotidiana donde se construyen y deconstruyen esos imaginarios sociales, esos esquemas de inteligibilidad social desde los cuales las personas actúan e interactúan en la Universidad. Estos escenarios de construcción de Universidad se extienden más allá de los claustros y de las salas de reunión y se posesionan en los pasillos, cafeterías y sitios de juego informal de todos y todas quienes la habitan.

Por todo lo anterior, un estudio que pretenda reconocer la universidad debe en realidad comprender su vida cotidiana, lo que pasa en el bullicio de la cotidianidad para, desde esta comprensión, proponer acciones, discursos y representaciones que cautiven a la comunidad; y el enfoque de complementariedad etnográfica se presenta como una buena posibilidad para lograr tales propósitos.

Los nuevos lenguajes, las nuevas sensibilidades, las nuevas subjetividades que se deconstruyen y construyen polifónicamente se pueden apreciar en esa realidad cercana, en las formas discursivas que las personas expresan

en y desde su vida, en los imaginarios sociales que se construyen a diario. Con razón, autores como Barbero, Maffesoli, McLaren, Castells o Giroux, consideran que, mientras los *massmedia* han entendido esta realidad y la explotan para crear imaginarios de consumo y mercado, la escuela, la familia y el Estado siguen apostándole a los medios de intervención convencional, sin tener en cuenta las mutaciones que las personas/sociedades han sufrido en la actualidad. (ver: Maffesoli, 2004, Martín Barbero, 1997, Castells & otros, 1994, McLaren, 1994, Giroux, 1990).

2. La dinámica de los imaginarios sociales

El movimiento de las significaciones imaginarias sociales

La segunda dirección, vista desde los estudios referidos, muestra varios puntos de fuga que son importantes a la hora de comprender la dinámica de los imaginarios sociales en la universidad¹⁰:

- *La universidad es una institución que se constituye indefectiblemente en medio de un magma de significaciones imaginarias sociales, donde hay una gran influencia de lo histórico-social, y de lo racional, pero también de la psique-soma que se logra posesionar como imaginario instituyente luego de largos procesos de consolidación.*

En ese proceso de asignación de funciones y estatus o definición de las bases del *Teukhein* y *legein* social, la sociedad ha buscado trazar los límites de funcionamiento de la institución. Unos límites desde los cuales las personas buscan la plausibilidad de sus acciones, representaciones y discursos. A manera de un proceso de cierres que se construyen y reconstruyen permanentemente, se ha ido consolidando lo que hoy es el fundamento de identidad institucional; cierres que reconocen la misma libertad, el pluralismo y la diversidad, como sus límites.

Lo anterior es evidente en la forma como la universidad se ha permeado desde las diversas influencias de lo social, de lo estatal e incluso —aunque con algunas resistencias— de lo instituyente. Estos cierres no se pueden apreciar con facilidad en los simbólicos vistos como “actuales”, sin considerar el largo proceso histórico que su consolidación implica; razón por la cual se expone la necesidad de acudir a la arqueología del saber para situar los simbólicos como objetos emergentes, y desde las significaciones que se construyen en torno a éstos generar redes de sentidos y relaciones.

Esto implica sustentar una consideración, realizada anteriormente, en términos de que la universidad debe ser asumida como una institución social

¹⁰ Los puntos de fuga que se expresan en adelante son tomados de los informes de investigación de Murcia, 2006, y Murcia, Sánchez y Candamil, 2006.

en la que existen ebulliciones magmáticas que van definiéndose a manera de **esquemas de inteligibilidad social** desde las cuales profesores, profesoras y estudiantes buscan plausibilidad en sus acciones e interacciones. (En la historia se muestra que la universidad se constituye desde el cruce de influencias estatales, locales, de personas particulares y de movimientos sociales).

- *La Sociedad no sólo crea las funciones del legein y Teukhein social, sino que dota a la institución de las condiciones (simbólicas y materiales) para que esas funciones sean llevadas acabo. (Desde la ordenanza de fundación de la universidad popular se piensa tanto en reglamentos como en la disposición de espacios y recursos para el funcionamiento de la Universidad).*

Desde esta construcción, se hace aún más evidente la necesidad de considerar la universidad como institución social y no como organización económico-funcional, pues la institución social es más que la disposición adrede de aspectos funcionales, y se orienta mejor a los acuerdos sociales desde los cuales se trazan los dispositivos requeridos para que ellos se lleven a realización (por ejemplo, desde los acuerdos acerca de los ambientes adecuados para el aprendizaje se disponen construcciones y espacios de realización de dichos procesos; desde los acuerdos del buen maestro, se disponen los medios de capacitación o formación del maestro o maestra). De hecho, si el esquema logrado (el Legein y Teukhein) no se construye desde grandes acuerdos sociales, de nada sirven las disposiciones materiales que se objetiven, pues si no cruza la vida de las comunidades educativas, si no es realmente significativo para ellas, no habrá compromiso social con éstas y los dispositivos materiales se tomarán como una imposición externa, “como algo que debe hacerse”.

- *La comunidad universitaria no construye imaginarios radicalmente diferentes a los imaginarios instituidos desde la tradición histórica o por el Estado, sino que mejor los resignifica, dándoles nuevos sentidos y dinámicas sociales.*

Este punto de fuga trae por lo menos dos consideraciones:

En primer lugar la posible explicación estaría dada porque la fuerza de los imaginarios instituidos (los que fueron alguna vez oficiales o los que ahora lo son) es tan potente que difícilmente en las significaciones imaginarias sociales se ubican imaginarios radicales, dada la exigencia expuesta por Castoriadis en términos de que éstos crean su propio mundo simbólico. (Según la historia de los imaginarios radicales de estudiantes desde 1918 y la oposición histórica de los instituyentes para reconocerlos, lo mismo que la historia de los profesores y profesoras en la Universidad de Caldas hasta 1962, su labor estaba reducida a “dictar clases” pese a las reformas de López Pumarejo en 1933; su participación

en la vida universitaria era sólo por delegaturas).

Estos imaginarios anclados en la tradición de las culturas posfigurativas que buscan la continuidad de las instituciones, imponen a la universidad un estatismo extremo, dado que su base está en los paradigmas estructurales de la realidad y generan dependencia en la comunidad universitaria, definiendo un anquilosamiento de las supuestas estructuras que la constituyen.

Al considerar la universidad como una organización “económico funcional” donde el interés está centrado en las condiciones instrumentales que fueron definidas desde las supuestas “estructuras preexistentes”, se busca que la comunidad universitaria se inserte en ellas y cumpla con los reglamentos y normatividades. De ahí las grandes barreras que debe sortear un imaginario radical y la poca posibilidad de que ellos se expresen, porque, el sólo hecho de formular una idea diferente es considerado como fuera de la “normalidad” establecida.

En los imaginarios definidos desde la influencia de este tipo de culturas no se considera la universidad como una institución social, pues ello implicaría la necesidad de asumirla como producto de la constante ebullición magmática, en la que se funden en permanente equilibrio y desequilibrio múltiples significaciones imaginarias que devienen de lo social, de lo histórico, de lo sicosomático, de lo natural e incluso de lo racional.

El *Legein* y *Teukhein* en los imaginarios de universidad como institución, es justamente un esquema de inteligibilidad que se permea constantemente desde las múltiples intervenciones de lo local, lo global, lo sicosomático y lo racional, y que por tanto se define más desde lo que Mead (1970) ha denominado como culturas cofigurativas; pues, si bien es importante lo que hay como tradición, es posible renovarlo y cambiarlo constantemente.

Desde otro punto de vista, este aparente estatismo de los imaginarios actuales de profesores, profesoras y estudiantes, puede estar mostrando un momento de equilibrio del magma social desde el cual se constituye la Universidad de Caldas y en general la universidad colombiana.

Si la realidad simbólica de la Universidad se analiza desde su historicidad, se puede notar que muchas cosas que ahora son, como instituidas tanto por el Estado como por la universidad, antes no lo eran; y que ahora son, gracias a las fuerzas instituyentes que lo hicieron posible. Muchos de los simbólicos y significaciones que aparecen en los imaginarios instituidos actualmente (leyes y normatividades), son producto de las presiones que sistemáticamente fueron ejerciendo profesores, profesoras y estudiantes sobre el Estado y que forzaron a que éstos fueran cooptados por las instituciones como base de sus normatividades.

Analizar que los imaginarios de la comunidad se mueven hoy en medio de los imaginarios instituidos, sea por el Estado o la universidad, puede estar mostrando que la universidad se ubica irrestrictamente en la lógica de los magmas, desde la cual se pueden esperar desequilibrios pero también momentos de equilibrio o aparente estaticidad, lo que no significa otra cosa

que el reconocimiento de la permanente ebullición que en su interior se está generando.

- *El mundo social de la universidad no se construye en esos simbólicos instituidos (oficiales o institucionales), pues ellos son apenas formas ideales que han sido plasmadas o no con amplios procesos de participación social; es claro que en la medida en que ese instituido responda a las exigencias de inteligibilidad social, en la medida en que sea sancionado por la comunidad, en esa medida es seguido por ella; pese a ello, es claro también que no es en ello, ni desde ellos exclusivamente que se construye la vida social de la universidad, sino que ésta se desarrolla **en los bordes** de esto instituido oficial o institucionalmente, en los bordes de eso que ha sido racionalizado, pensado y organizado.*

En razón a lo anterior, se reafirma el hecho de que las instituciones no pueden concebirse estrictamente desde miradas funcionalistas (como instituciones económico-funcionales); por el contrario, se muestra cómo la vida universitaria se dinamiza gracias a la histórica y constante búsqueda de relaciones entre los instituidos y las significaciones imaginarias sociales. En ocasiones, las significaciones sociales anticipan reclamos a los simbólicos institucionales que ya están instituidos en los simbólicos estatales, pero que no han sido tomados por la institución educativa; en otras, la institución se sale de lo estatal aproximándose a las significaciones sociales.

Esta dinámica es reconocida por Shotter (1993, p. 41) cuando considera que aquello que concebimos como plano ordenado, controlado, explicable, se construye sobre “*otro plano inferior, en una serie de formas conversacionales inadvertidas, in-intencionales y desordenadas, que implican luchas entre los demás y nosotros*”; un plano que es multirreferencial y que por tanto no está ajeno a las influencias del plano inferior, que es su referente. Las mismas identidades que los jóvenes y las jóvenes buscan construir en las agrupaciones urbanas y que han sido estudiadas, entre otros, por Oriol, Pérez y Tropea (1997), mutan en las dinámicas alternas y tangenciales que construye la comunidad universitaria para vivir la Universidad.

- *La comunidad no sólo habla de las funciones sustantivas de la Universidad (de las instituidas), sino que las deconstruye y define otras que son una polifonía entre lo instituido, lo instituyente y lo radical. Estas nuevas funciones se constituyen en verdaderos simbólicos, en la medida en que sobre ellas se elabora todo un magma de significaciones que buscan asignar un status a cada una de ellas, según lo que cada comunidad asuma como realidad.*

Lo anterior trae implicaciones importantes para lo metodológico en los estudios sobre universidad, pues los simbólicos se pueden definir desde las

funciones asignadas y su dinámica desde las funciones de estatus construidas sobre cada una de éstas, lo cual estaría ubicando la relación entre lo simbólico y las significaciones imaginarias sociales que constituyen el imaginario social, previstas por Castoriadis y Pintos.

- *La base sobre la cual descansan los imaginarios de los profesores y profesoras (el imaginario central en Castoriadis), es la construcción social de la universidad. Este simbólico no siempre ha sido relevante en la historia de la universidad y se presenta con gran fuerza en los imaginarios actuales de los profesores y las profesoras, centrado en significaciones de amplia participación y formas muy variadas de aportación. En estos imaginarios el PEI juega el papel central, pues no sólo debe ser construcción común y amplia sino que debe ser la brújula, la guía a seguir en todos los procesos del hacer, representar y decir en la universidad “un proyecto donde quepamos todas y todos”; pues es desde la proximidad de éste con el proyecto de vida de los profesores y profesoras desde donde es posible formular un compromiso con la institución.*

Varias son las repercusiones que este imaginario central puede tener en la universidad; en primer lugar, el reconocimiento del hecho de que la institucionalización de este imaginario en la Ley 115, se debe a las constantes presiones que los profesores y profesoras venían ejerciendo al Estado y que se comenzaron a consolidar en la Carta Magna del 91 (la Constitución Nacional); por eso la coincidencia entre estos imaginarios y los instituidos.

En segundo lugar, que cualquier consideración respecto de una política de universidad implica partir de la construcción social de ella, teniendo como base amplios niveles de participación de los profesores y profesoras; de lo contrario podría llevar a su fracaso, puesto que los profesores y profesoras, al no sentir representados sus sueños y aspiraciones en la universidad, no aproximarían su proyecto de vida al de ésta.

En tercer lugar, el proyecto que se construya sobre universidad debe ser lo suficientemente plural y amplio para que posibilite a los profesores y profesoras que recién ingresan a la universidad, no sólo conocerlo sino revisar la cercanía de sus intereses con los de la institución, y construir un proyecto de vida académica que parta del proyecto de la universidad y favorezca a ambos. Esto es, que las pruebas de ingreso de los profesores y profesoras deben considerar esa cercanía para definir y clarificar el compromiso del profesor o profesora con la universidad.

En cuarto lugar, el hecho de que en la actualidad el proyecto educativo institucional no sea reconocido ni seguido por muchos profesores, profesoras y personal administrativo, se debe a que ha sido construido sin considerar amplios procesos de participación, por lo cual la mayoría de los profesores y profesoras no se sienten representados en él.

- *La base desde la cual descansan los imaginarios de los estudiantes y las estudiantes en la actualidad es la formación. Pero este imaginario central no ha sido siempre así, pues la dinámica histórica muestra significaciones imaginarias sociales de estos actores que no sólo asumían su compromiso con la construcción social de la universidad sino con la construcción social y política de nación.*

La decadencia de los imaginarios de construcción social de universidad y la fuerte tendencia de los imaginarios centrados en la formación profesional, se relaciona con esas Identidades imaginarias, que desarrolla Baeza (2000), en tanto son producto de las múltiples tendencias que van generando una sensación de seguridad en sí mismas, quizá como mecanismo de defensa ante esa complejidad de las influencias; unas identidades imaginarias que excluyen la posibilidad de construir una universidad para el futuro, pero que se suplen de lo que ella les brinda para construir en el aquí y el ahora su propio proyecto de vida.

El aplazamiento de su participación no está en estos imaginarios, por tanto lo que pueden hacer, lo hacen desde lo que hay como posibilidad, desde lo que la universidad les puede brindar para actuar y participar, pero en el acto. Por eso, no es que rechacen la participación, pues cuando la universidad les brinda esa opción la aprovechan para plantear sus puntos de vista, (como pasó con los grupos de discusión realizados en este estudio), pero no la buscan con vehemencia, ni en ellos persiste la idea de planear su participación; pues quizá el desencanto dado por esa obsesiva invisibilidad que la sociedad adulta ha mostrado frente a sus propuestas, ha llevado a que se poseione con fuerza un imaginario de identidad subjetiva donde lo primero es su yo particular.

Identidades imaginarias que comienzan a configurar una fuerte tendencia respecto de esas identidades subjetivas que parten del principio de “hacerse a sí mismo”, propias de la economía de mercado, y que han tomado piso en una cantidad de tecnologías y mecanismos de autoformación sobre sí mismo; como los cursos de autorrealización, de liderazgo, entre otros (Serrano, 2002).

Estas identidades imaginarias han llevado a definir la universidad como un escenario al que se accede para cumplir con “una de las funciones de la vida”; la función de “prepararse”, de “madurar”, de “ser alguien”, expresiones cargadas de imaginarios de incapacidad e inmadurez devenidos del modelo de moratoria social que se ha instaurado muy fuerte en nuestras culturas escolares.

Considerar que el estudiante o la estudiante se está constituyendo desde unos imaginarios en los cuales el interés no se centra en la construcción social de universidad como proyecto, sino en la construcción de sí mismo, puede resultar de gran interés, no sólo para los procesos académicos que se brindan en la universidad sino para las políticas que sobre esta institución se piensen; pues el interés debe canalizarse en medio de la visibilidad actual y real, en medio de la potencia de identidad de sí mismo, en medio de una consideración

relativa de moratoria social que aproveche los potenciales y la energía de la persona joven, pero que lo haga pensando en que su participación debe ser efectiva y con aplicación real y tangible en el campo de su formación como sujeto imaginario. Lo cual imprime a las propuestas tanto pedagógicas como institucionales el reto de tener sentido real para el proyecto de vida del estudiante o de la estudiante; por eso persisten en las clases que tengan relación con la vida real.

Posiblemente las experiencias negativas que los estudiantes y las estudiantes han tendido respecto de las formas de participar en la construcción social de universidad, los están llevando a buscar otras categorías desde las cuales llenar de sentido el concepto de participación; categorías que se ubican en las tangentes de lo convencional, porque esto que se ha considerado como lo común (la forma común de participar) ya no significa para ellos, pues como lo propone Maffesoli, los *“conceptos heredados de una tradición (...) son palabras que ya no quieren decir nada (...) pues no son congruentes con aquello que se vive”* (Maffesoli, 2004, p. 22). Quizá estemos asistiendo a una resignificación o cambio del concepto “construcción social” por parte de los jóvenes y de las jóvenes, en el cual la participación toma otras dimensiones y direcciones. No es que se esquite la participación sino que se buscan nuevas formas de participar; formas menos preestablecidas, más espontáneas y efectivas; formas de participar en las cuales se comprometa en el momento el sentimiento, la voluntad y la acción. Formas que no den lugar a posibilidades lejanas o compromisos inconclusos, porque se desconfía de ellos; formas que asuman de una vez y por todas su papel protagónico en la construcción y que no lo aplacen como se ha hecho desde los modelos de moratoria social.

Las cuestiones derivadas

El imaginario sobre universidad tanto de la comunidad educativa como de los instituidos por el Estado y la universidad, se construye asumiendo como base un modelo de moratoria social, en el cual se otorga un plazo al estudiante o a la estudiante para que logre su mayoría de edad.

Con base en esta consideración, la universidad es para la gran mayoría de profesores, profesoras, estudiantes, el Estado, y para la universidad, el escenario de formación de una generación moldeada de acuerdo con unas exigencias sociales y desde unos criterios definidos por los programas académicos, mediante los cuales los estudiantes y las estudiantes logran competencias profesionales que les permiten desempeñarse eficiente y eficazmente en el campo para el cual fueron formados.

Esto se evidencia tanto en los imaginarios de los profesores, profesoras y estudiantes (Murcia, 2006), como en la misión actual de la Universidad de Caldas, en la cual incluso se deja de lado el concepto de formación y se transita por el de producción de conocimiento y formación. La universidad de

Caldas tiene como misión:

“(...) en cumplimiento de la función social que corresponde a su naturaleza pública (...), generar, apropiar, difundir y aplicar conocimientos mediante procesos curriculares, investigativos y de proyección, para formar integralmente ciudadanos útiles a la sociedad, aportar soluciones a los problemas regionales y nacionales y contribuir al desarrollo sustentable y la integración del centro occidente colombiano”.

Como se aprecia, el centro de la misión es el conocimiento, con el claro propósito de “formar”; pero un formar como dar forma, una forma a la que se ajustan lo curricular, lo investigativo y la proyección. La formación aquí es reactiva a las **clausuras** de lo social, por eso no se dirige hacia un amplio desarrollo humano sino hacia la “utilidad” que la sociedad impone.

El modelo de moratoria es expresado por los profesores y profesoras en términos de la necesidad de formar según los criterios del profesor o profesora, y la consecuente incapacidad que tiene el estudiante o la estudiante para afrontar autónomamente sus procesos de formación. En un relato que representa muchas de las consideraciones de los profesores y profesoras se expresa:

En cuanto a la reforma curricular no era el tiempo para hacerla (...) se quiso por ejemplo, poner a los estudiantes a que ellos mismos manejen sus tiempos. Eso es muy delicado, pues ellos llegan adolescentes. Uno de ellos comentaba en una reunión: si a mí vienen y me dan una clase y el resto que yo me busque, me voy a ayudarle a mi padre a conseguir la comida. Eso no sirve, tampoco le sirve que llegue con 3 años de una carrera o cuatro, porque ese no es el equivalente a una carrera profesional (...). Si un estudiante sale demasiado joven no tiene experiencia, va a llenar más las bancas de los desempleados, o si un estudiante por el hecho de que terminó muy joven puede hacer otra carrera le va a quitar la oportunidad a otro estudiante. hvp15

La narrativa que persiste en las significaciones imaginarias sociales de la mayoría de los profesores y profesoras ven al estudiante o a la estudiante como alguien que adolece, que carece de los conocimientos y capacidades necesarias para desempeñar una labor productiva en la sociedad. Por eso, la sociedad debe otorgarle un plazo para que logre el objetivo de convertirse en alguien que pueda desempeñar eficientemente la función para la cual le fue concedida dicha moratoria.

Narrativas de moratoria desde las cuales se construyen los imaginarios de la mayoría de los estudiantes y de las estudiantes, en tanto consideran que su papel en la universidad se orienta a “aprender”, a “formarse como

profesional”, en pocos casos a *“formarse como persona íntegra”*; y que el papel del profesor o profesora es *“enseñar”*, *“formar”*, y en muy pocos casos *“orientar”*.

Un imaginario que tiene gran fuerza en la sociedad mundial y que, por haber sido la base desde la cual fueron formados los profesores y profesoras, por ser el modelo instituido y por tener un gran arraigo masificado por los medios de comunicación y la industria cultural, es seguido y considerado como acuerdo de inteligibilidad social.

Balardini (2000) y Serrano (2002) han venido desarrollando algunas implicaciones que este modelo ha traído para el desarrollo en los términos de la segregación social planteados, y para el desarrollo autónomo, puesto que al no ser tomados en serio, no permite en los jóvenes y en las jóvenes una dinámica propositiva, y genera desilusión y dependencia.

De hecho, las recientes reformas en el sistema educativo que llevaron a aumentar los años de la mayoría de los programas de pregrado, están imponiendo un aplazamiento mayor al joven y a la joven incluidos, lo cual busca mantener el estado de moratoria, con el único propósito de disminuir las estadísticas de desempleo que golpean a la población colombiana.

Si bien los jóvenes y las jóvenes de la Universidad de Caldas logran ingresar al modelo de moratoria, muchos y muchas deben hacerlo supliendo sus propios gastos, en medio de enconadas dificultades que los llevan a claudicar ese sueño de *“ser profesional”* y que definitivamente, tal y como los mismos estudiantes y las mismas estudiantes lo consideran, es uno de los factores que inciden en los bajos niveles de rendimiento académico.

La misma universidad es un escenario de competencia donde el modelo de alta concentración de asignaturas obliga al estudiante o a la estudiante a aislarse de la vida social, política, e incluso cultural que se desenvuelve en su interior y que le dificulta —tal y como se verá mas adelante— la realización paralela de otras actividades de subsistencia; por eso, en las significaciones de la gran mayoría, persiste la idea de que en la universidad se ingresa para terminar una carrera, para cumplir a la sociedad y a la familia, y pese a que hay quienes creen en la necesidad de ampliar los márgenes de la formación hacia otras esferas más integrales y transhumanistas, terminan por adaptarse a las exigencias asfixiantes de los programas, incluyendo ahora a los ECAES (Exámenes de Estado).

La universidad en este modelo no se piensa como institución social, pues de ser así, tal y como lo propone Freitag (2004, p. 32), su prioridad serían los fines como valores que han sido incorporados en el marco del reconocimiento colectivo; o sea, como escenario de construcción de esos acuerdos funcionales del *teukhein* y *legein*, en los cuales el estudiante o la estudiante, y su condición, debería ser el centro de análisis para la construcción de nuevos simbólicos. Mejor se está pensando como organización en los propios términos de Freitag,

puesto que lo más importante es el saber hacer instrumental.

Un modelo organizacional de universidad no la reconoce como institución móvil y simbólicamente definida desde las relaciones magmáticas de las significaciones imaginarias sociales, sino que la relaciona con las operaciones de mercado y producción, donde lo fundamental es la relación entre la planificación como predicción y los resultados, supuestamente productos de esa planificación estricta y meticulosa. En ella los profesores, profesoras y estudiantes valen porque cuentan como objetos de planificación y organización. Porque “están matriculados”, tal y como se expresa en la Ley 30 de 1992.

En consideración a los análisis anteriores, en la definición de políticas sobre educación superior no es pertinente seguir considerando las universidades desde lógicas estructurales; como sistemas sociales estáticos, como instituciones económico funcionales, sociedades ideales o desde las consideraciones meramente organicistas, pues ante todo las universidades son instituciones sociales que se mueven desde una lógica magmática: desde la lógica del orden y el caos, del equilibrio y desequilibrio, de la determinación aparente y temporal.

En un cuadro donde se aprecian las relevancias y opacidades, es fácil ver la dinámica histórica que han tomado los imaginarios en la Universidad objeto de este análisis:

VII. Cuadro de relevancias y opacidades

Simbólicos\ categorías referenciales	Profesores y profesoras	Estudiantes	Teoría formal Oficial Institucional	
Participación	Designación de dar clases Delegaturas -1947- delegados y delegadas al consejo directivo 1962- salarios 1970- pliego de peticiones : estímulo a la investigación Participación mas directa -desde la participación en: -investigación -prácticas -administración -procesos de resignificación	Amplia participación y compromiso social y político - Córdoba 1918 -movimientos del 60-70 Delegaturas -1947. delegados y delegadas al consejo directivo Actual mente Aunque no la excluyen desde las posibilidades que brinda la universidad, no es su interés central.	Antes del la reforma de López Pumarejo 1935 Delegaturas - en el marco de la autonomía universitaria Amplia participación comunitaria -ley 30 de 1992 y 115 de 1994 (PEI).	Delegaturas: -estatuto general – 1993 -Proyecto educativo institucional 1994 - Construcción de plan de desarrollo 2000-2007 -2002. reforma curricular -construcción plan de desarrollo 2003-2010 -Estructura orgánica 1992 Amplia procesos de participación: -2004 resignificación curricular -2004 acreditación -2005 autoevaluación

	y modificación de estructura, currículo, acreditación			
Asignación de estatus de la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> -Formación como dar forma -Profesionalizar -Formación integral -producir. conocimiento: status social y sostenibilidad financiera. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación como dar forma -Profesionalizar -Investigar 	<ul style="list-style-type: none"> Formación como dar forma -1955 educación integral (UNESCO-Instrumental) Decreto 80 de 1980 Profesionalizar Ley 30 formación integral transhumanista 	<ul style="list-style-type: none"> Formación como dar forma -1943 instrucción técnica -1947 profesionalizar 1957 educar -1967 Enseñanza de las humanidades en todas las facultades- -1972 impartir docencia -década del 80 creación de facultades justificadas desde la profesionalización -misión de 1996- educación de calidad -misión de 1998 desaparece la formación y se orienta hacia el conocimiento útil.
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> Década de los años 60 planes en agricultura y pesca Producir conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Medio de formación -Herramienta de interacción social desde la cual se debe ayudar a formar al estudiante como sujeto social, integral y multidisciplinario. 	<ul style="list-style-type: none"> 1968 creación del instituto colombiano para el fomento de la educación superior y el fondo colombiano de investigación Ley 30 de 1994 -La investigación como una de las funciones de la universidad. -El conocimiento como Una de las 	<ul style="list-style-type: none"> -1943 no se define dentro de las funciones -1947 como actividad a apoyar -1957 se define como una de las dos funciones: educar e investigar. -1980 se considera como una fe las funciones centrales -1982 se crea el centro de investigaciones -Plan 1997-2002-aparece como creación de conocimiento y soporte académico -Plan 2003 -2007 centrada en la producción de conocimiento

			actividades de la investigación	
Asignación de status del profesor	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar procesos de formación Dando forma según los requerimientos de la profesión y la sociedad- -Para la mayoría deben buscar formas dinámicas y diversas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje -Varios acuden aun a métodos expositivos -Producir conocimiento - Pocos rescatan su función social, política y gremial 	<ul style="list-style-type: none"> -Cumplir con su deber, ser responsable -Enseñar de la mejor manera: lúdica y articulando teoría con la práctica -Generar relaciones de confianza con el estudiante o la estudiante -Muy poco relevante el realizar investigación 	En la ley 30 de 1992. Lo definen de acuerdo al grado del escalafón y el tiempo de labor. (funcional)	<ul style="list-style-type: none"> -1947 “dictar clases”. -1962 enseñanza, investigación y extensión -1982 se sustrae extensión de las funciones En los actuales estatutos no se define al profesor o profesora
Asignación de status del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> -Lo que son: irresponsables, irrespetuosos e irrespetuosas, perezosos y perezosas, faltos de compromiso -Lo que debieran ser: críticos y críticas, autónomos y autónomas, comprometidos y comprometidas con su profesión, con lo político y social de la universidad y del país. 	<ul style="list-style-type: none"> -1918 movimiento de córdoba: Compromiso con la universidad, la sociedad y el país. -Movimientos de los años 60 al 80 -“Profesionales competitivos y competitivas” -quien estudia para terminar una carrera -poco relevante el compromiso político y social con el país y la universidad 	Ley 115 de 1994. “aquellas personas que estén legalmente matriculadas”,	<ul style="list-style-type: none"> -1943-1970 referencias sólo desde las prohibiciones en los reglamentos -1970:” ...quien aspira a obtener un grado universitario o título académico superior” -deberes y derechos, aunque basados en prohibiciones -1980 adopta el reglamento estudiantil
	Relacionada con el compromiso y	-Relacionada con la falta de control	-CNA. Capacitación	-Ordenanza 06 de 1943-capacitación

Calidad	la función social definida en el PEI.	<p>en capacitación, compromisos y procesos</p> <p>-Orientada a mejorar procesos educativos tendientes a una buena profesionalización</p>	<p>integral, pero sus indicadores referidos a profesional</p> <p>-decreto 2566 de 2003. criterios mínimos de calidad: capacitación en investigación</p>	<p>técnica. Los planes de desarrollo desde el 1997-2002 aparece la capacitación desde la consideración profesional</p> <p>Ingreso:</p> <p>-1979 convocatoria pública</p> <p>-1987 se unifican los criterios (conocimiento, los títulos y capacidad pedagógica).</p> <p>-Acuerdo 015 de 2004: criterios, (capacitación, producción, conocimiento y capacidad pedagógica).</p> <p>Permanencia:</p> <p>-1962 grados del escalafón y criterios de ascenso: capacitación (títulos) producción y experiencia.</p> <p>1979- capacitación y producción se discrimina y escinde.</p> <p>-1982- estatuto docente: Capacidad pedagógica</p> <p>-2002, acuerdo 21 se valora según el desempeño</p>
	<p>- La evaluación debe ser un proceso formativo y correctivo- En control articulado a los compromisos definidos en el</p>	<p>-No hay control de los estudiantes y las estudiantes que pierden repetidamente</p> <p>-Con la evaluación</p>	<p>-Antes de López Pumarejo 1934.</p> <p>-“control y vigilancia” (ley</p>	<p>Control del estudiante -Desde 1943, mediante el sistema de Becas</p> <p>-Todos los reglamentos. 1957 tribunal</p>

Control	<p>PEI.</p> <p>- Control del aprendizaje desde las consideraciones del premio y castigo</p>	<p>de los profesores no pasa nada</p> <p>- Debe ejercerse control también procesos administrativos organizacionales</p>	<p>30 de 1992). Creación del CESU, como mecanismo de evaluación y control de las universidades</p> <p>-ley 115 de 1994. comunidad como mecanismo de control y vigilancia</p>	<p>de honor, para solucionar conflictos</p> <p>-1980 deberes y derechos</p> <p>- Del profesor o profesora.</p> <p>-1982 acuerdo 047. Se asumen para efectos de ingreso, permanencia, promoción y retiro del escalafón</p> <p>-1989 acuerdo 043. Se da participación a los estudiantes en el proceso de evaluación del maestro o de la maestra y se define nuevamente su valor punitivo.</p> <p>-2002 Estatuto docente vigente. Acuerdo No 21. La función punitiva se flexibiliza hacia el mejoramiento de los procesos que el profesor o profesora desarrolla en la universidad.</p>
Los soportes de realización	<p>Amiente laboral enrarecido por la falta de gobernabilidad:</p> <p>- Deben generar un ambiente propicio par la formación profesional e integral, y para la producción de conocimiento.</p> <p>- Es un escenario de expresión de lo múltiple y diverso</p> <p>-es expresión de libertades también</p>	<p>Amiente laboral enrarecido por la falta de gobernabilidad:</p> <p>-deben generar n ambiente propicio para la formación profesional</p> <p>- Es un escenario de expresión de lo múltiple y diverso</p> <p>-es expresión de libertades semicontroladas y acompañadas adecuadamente</p>	<p>Desde la ley 115 y 30 el PEI se constituye como la máxima expresión de la autonomía universitaria.</p> <p>Estas leyes se han adaptado a las exigencias del contexto global y local, generando disposiciones que favorecen un ambiente laboral</p>	<p>-Desde 1943 se legisla sobre ellos.</p> <p>-Se ha ido adaptando a las exigencias del contexto global y local, generando disposiciones que favorecen un ambiente laboral tolerante y autónomo.</p>

	<p>semicontroladas desde los compromisos adquiridos por el profesor desde su ingreso a la universidad y reconocimiento del PEI.</p> <p>-Diligencia en nombramiento de profesores de planta</p> <p>- en los dispositivos de seguridad en el interior de la universidad</p> <p>- control en el personal administrativo, sobre todo de las secretarías para que mejoren el servicio de atención</p>	<p>desde la familia, los estudiantes mas capacitados, los profesores y la administración mediante la disposición de medios que faciliten y posibiliten su estancia en tal sentido debe haber control en:</p> <p>- la equidad del servicio de bienestar</p> <p>- del sistema de liquidación de matrículas</p> <p>- de los procesos académicos sobre todo referidos a la responsabilidad de los profesores y de las profesoras</p> <p>- del personal administrativo, sobre todo de las secretarías para que mejoren el servicio de atención</p> <p>-diligencia administrativa en la consecución de convenios para mantenimiento de la planta física</p> <p>-fuertemente visible acompañamiento de la familia en los procesos de inducción</p> <p>- en la distribución y asignación de espacios de estudio y laboratorios</p> <p>- en nombramiento de profesores y profesoras de planta</p>	tolerante y autónomo	
--	--	--	----------------------	--

El cuadro muestra la dinámica magmática y efervescente de la construcción histórica de la Universidad, en la cual se aprecian las significaciones imaginarias sociales que ha ido tomando cada una de las categorías simbólicas emergentes. Esta dinámica evidencia el aparente caos en los momentos de tensión de la universidad donde los imaginarios institucionales no concuerdan

con los imaginarios de los profesores, profesoras o estudiantes, y los momentos de aparente tranquilidad, en los cuales unos concuerdan con otros. Se aprecia cómo las determinaciones legislativas regularmente son cooptaciones de las presiones sociales dadas por los estudiantes y/o maestros y cómo una vez estatuidas como oficiales ellos mismos van construyendo otros senderos para recorrer la universidad.

La potencia funcional que intentan las fuerzas instituidas oficialmente y que, en muchas ocasiones, se constituyen en un obstáculo para los avances de la universidad.

Por ejemplo, en la categoría de participación, es fácilmente definible cómo los estudiantes y las estudiantes, a partir del imaginario radical instituyente definido en el movimiento de Córdoba, anhelan ser actores importantes en la construcción social de la Universidad; cómo la Universidad desde sus políticas ahoga esta aspiración, pero progresivamente va cooptándola hasta convertirla en parte de sus políticas; sin embargo al tiempo, y quizá azuzados por el continuo desconocimiento de sus propuestas, los estudiantes y las estudiantes van diluyendo esa aspiración en otros movimientos que no necesariamente son de construcción social de la institución. Por el contrario, se manifiesta de forma contundente la forma en que los maestros y maestras van ganando los espacios de participación hasta lograr impulsar, desde sus imaginarios radicales instituyentes, políticas a nivel nacional que les impulsa a participar en la construcción social de la Universidad.

Algunos puntos de reflexión:

- La dinámica de los imaginarios sociales muestra de forma contundente que la universidad es una institución social que se construye y deconstruye en el bullicio de lo cotidiano, en un movimiento siempre efervescente y magmático en el que se funden la historia, las determinaciones institucionales instituidas y los movimientos radicales instituyentes, hasta ir logrando acuerdos sobre las formas de actuar, decir, hacer y representar la universidad.

- En el sentido anterior, una política seria sobre Educación Superior, debe estar basada irreductiblemente en un análisis cuidadoso acerca de la dinámica que toman los imaginarios sociales en el bullicio de lo cotidiano, o bien para aprovechar las proyecciones radicales instituyentes, o bien para modificar los imaginarios instituidos como estatismos que obstaculizan el desarrollo de la Universidad como institución social.

- Los procesos de comprensión de la calidad de la Educación Superior, no pueden reducirse al estudio de cuestiones funcionales de la Universidad, pues aspectos como cobertura, repitencia, producción académica, investigación, espacios, e incluso currículos y modelos, están mediados por significaciones imaginarias que son las que dan sentido a cualquier función designada. Si las denominadas funciones sustantivas de la Universidad no traspasan las fronteras de lo funcional y penetran la vida cotidiana de la comunidad universitaria,

corren el riesgo de no ser tomadas ni siquiera como punto de referencia en la vida real de la institución superior.

Lista de referencias

- Baeza, M. A. (.2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de Sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Balardini, S. (2000). *De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*. Buenos Aires: Última Década.
- Castells, M., Willis, P., et al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Buenos Aires, 2003; Barcelona, 1983: TusQuets.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.2. El imaginario social y la institución*. Barcelona: TusQuest.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo - error.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fals-Borda, O, & Anissur, R. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá: Cinep
- Foucault, M. (2003). *Las Palabras y las Cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Pomares.
- Habermas, J. (1978). *Tres enfoques de Investigación en Ciencias Sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Hurtado, D. & Villada, H. (2004). *El sentido de formación práctica en Ingeniería: una mirada etnográfica desde la agroindustria*. Popayán: editorial Universidad del Cauca.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Grupo de las 10 Universidades (2005). *El impacto de los procesos de autoevaluación de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Grupo Investigare. (2002). *Culturas universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Alexis Pinilla (comp.). Bogotá: Investigare, Arfo.
- Jaramillo, L., Murcia, N. & Portela, G. (2005). *La educación física en Caldas. Un problema de preparación o seducción*. Armenia: Kinésis.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt: Suhrkamp, 1984, p. 675. (trad.cast.: *Sistemas sociales*.

- Lineamientos para una teoría general*, México, D. C: Univ. Iberoamericana / Alianza, 1991, p. 496)
- Maffesoli, M. (2004). Yo es otro. En: *debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Laverde, Daza & Zuleta. Comp. (pp. 21-30). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Martín Barbero, J. (1997). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y Hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- Martínez, E. & Vargas, M. (2002). *La investigación sobre educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Educación superior. Balance de las investigaciones Universitarias que tienen como objeto el estudio de la educación superior. Icfes.
- Mc Laren, P. (1994). "Pedagogía crítica, resistencia cultural y la formación del deseo". Buenos Aires: REI Argentina S.A., Ideas, Aique, Grupo Editor S.A. Colección Cuadernos.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*, Barcelona: Granica.
- Murcia, N. & Jaramillo L. G. (2000). *Investigación cualitativa. La complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinésis.
- Murcia, N. & Jaramillo L. G. (2001). *Seis experiencias en investigación desde el principio de complementariedad*. Armenia: Kinésis.
- Murcia, N., Sánchez, O. & Candamil, M. (2007). Autoevaluación y acreditación institucional. Manizales: Vicerrectoría de investigaciones, oficina de acreditación Universidad de Caldas.
- Murcia, N. (2006). Vida Universitaria. Un estudio desde imaginarios de profesores y estudiantes. Tesis doctoral. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Murcia, N., Camacho, H., Jaramillo L. G. & Loaiza, M. (2005). *Los imaginarios del joven ante la clase de Educación física. Un reclamo por su reconocimiento*. Armenia: Kinésis.
- Pintos, J. L. (2002). El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. (*Rips*) *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. 2 (1-2), pp. 21-34. Recuperado el 4 de marzo de 2005, de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=784>
- Pintos, J. L. (2004). *Saber, poder y otros imaginarios. Observaciones generacionales sobre la Universidad desde una perspectiva sociocibernética*. Santiago de Compostela. Recuperado el 4 de marzo de 2005, de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=777>
- Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México, D.F.: Universidad autónoma de México.
- Rivadeneira, A. J. (1992). Del poder feudal al poder del saber. Asociación Colombiana de Universidades Ascun. *Simposio permanente sobre Universidad. Quinto seminario general 1990-1992*. Bogotá: Fundación para la educación superior, FES, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.

- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shotter, J. (1998). *Reconstructing the Psychological subset. Bodies, practies and technologies*. London: Sage Publications. Thousand Oaks. New Delhi.
- Oriol, P. C., Pérez, J. M. & Tropea, F. (1997). Tribus urbanas. El Ansia de idoneidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia. Segunda edición, Barcelona: Paidós.
- Serrano, J. F. (2002). “¿El paraíso conservado? ¿Moratorias sociales y tránsitos vitales?”. En: *Culturas universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. A. Pinilla (comp.). Bogotá: Investigare, Arfo editores.
- Taylor, J. & Bogdam, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Yago, F. (2003). Magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política. Buenos Aires: Biblos.
- Zarruk, G. P. (1992). “Marco Ideológico-político del surgimiento de la Universidad. Teoría sobre el origen del poder en la edad media”. Asociación Colombiana de Universidades Ascun. Simposio permanente sobre Universidad. *Quinto seminario general 1990-1992*. Bogotá: Fundación para la educación superior, FES, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.

Referencia

Napoleón Murcia Peña, “Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 235-266.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latioam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 267-287, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje*

Patricia Elena Jaramillo Marín**

Directora del grupo de investigación Tecnologías para la Academia – Proventus. Profesora e investigadora de la Universidad de La Sabana, Bogotá, D. C., Colombia.

Mónica Ruiz Quiroga***

Docente de los departamentos de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del grupo Tecnologías para la Academia – Proventus de la Universidad de La Sabana, Bogotá, D. C., Colombia.

Resumen: *Pocos estudios cualitativos proveen información acerca del fenómeno de la integración de Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en educación superior. Este documento corresponde a uno de los 17 estudios de caso adelantados en una investigación adelantada para conocer más a profundidad este fenómeno e identificar aprendizajes de los estudiantes que participan de él. Los datos se recogieron a partir de observaciones no participantes a las clases durante un semestre académico, entrevistas semi-estructuradas a la profesora y entrevistas y grupos focales con estudiantes. Adicionalmente se analizaron los trabajos de los estudiantes realizados con apoyo de TIC. Los datos fueron analizados mediante categorías deductivas e inductivas comunes a todos los casos y finalmente contextualizados.*

El caso descrito en este artículo se refiere al ambiente de aprendizaje construido por 16 estudiantes y su profesora donde se integraron las TIC coherentemente con la estrategia pedagógica pero no agregaron valor al proceso de aprendizaje. La descripción presenta patrones de comportamiento, concepciones y prácticas pedagógicas que para otros profesores pueden

* Este artículo corresponde a uno de los resultados del proyecto de investigación “Integración de las TIC en Educación Superior”. El proyecto fue financiado por el Fondo Patrimonial Especial de la Universidad de La Sabana en Colombia bajo el código INF-04-2006 y se adelantó en colaboración con la Escuela Colombiana de Ingeniería.

** Magister en Educación de la Universidad de Los Andes, Especialista en Informática Educativa de la Universidad de La Frontera de Chile e Ingeniera de Sistemas y Computación de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: patricia.jaramillo@unisabana.edu.co

*** Estudiante de Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Teorías, métodos y técnicas de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: monica.ruiz@unisabana.edu.co

constituirse en elementos para tomar decisiones sobre cómo diseñar sus ambientes de aprendizaje con TIC y para motivarlos a reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Enseñanza/aprendizaje, pedagogía, TIC en educación, informática educativa, estudio de caso.

Um caso de integração das Tecnologias de Informações e Comunicações (TIC) que não agregam valor à aprendizagem

· **Resumo:** Poucos estudos qualitativos fornecem informação acerca do fenômeno de integração de Tecnologias de Informação e Comunicações (TIC) na educação superior. Este documento corresponde a um dos 17 estudos de caso realizados numa pesquisa com o objetivo de conhecer com mais profundidade este fenômeno e identificar as aprendizagens dos estudantes que participaram nele. Os fatos foram recolhidos a partir de observações não participantes nas aulas durante um semestre acadêmico, entrevistas semi-estruturadas à professora e entrevistas e grupos focais com estudantes. Adicionalmente analisaram-se os trabalhos dos estudantes realizados com apoio das TIC. Os dados foram analisados mediante categorias dedutivas e indutivas comuns a todos os casos e depois foram contextualizados.

O caso descrito neste artigo refere-se ao ambiente de aprendizagem construído por 16 estudantes e sua professora, onde foram integradas as TIC coerentemente com a estratégia pedagógica, mas não agregaram nenhum valor ao processo de aprendizagem. Esta descrição apresenta padrões de comportamento, concepções e práticas pedagógicas que para os outros professores podem constituir-se em elementos para a toma de decisões sobre como desenhar ambientes de aprendizagem com TIC e para motivá-los a refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas.

Palavras chave: ensinamento/aprendizagem, pedagogia, TIC em educação, informática educativa, estudo de caso

A case of integration of Information and Communication Technologies that does not add value to learning

· **Abstract:** A few qualitative studies provide information about the integration of Information and Communication Technologies (TIC) into higher education. This article corresponds to one of the 17 case studies carried out in a research to know about this phenomenon more deeply and to identify the learning process of the students who participated in it. The data was collected from nonparticipant class observations to the classes in an academic semester, semi-structured interviews to the teacher and interviews and targeted groups with students. Additionally the works of the students were analyzed with the support of TIC's. The data was analyzed with common deductive and inductive categories that were common to all the cases and

was finally contextualized. The case described in this article talks about the learning environment constructed by 16 students and their professor, where she coherently integrated the TIC with her pedagogical strategy but did not add value to the learning process. The description presents behavior patterns, conceptions and pedagogical practices that other teachers can use as elements to make decisions about how to design their learning environments with TIC and to motivate them to reflect on their own pedagogical practices.

Key words: Teaching/learning strategies, pedagogical issues, ICT in education, case study.

-Introducción. -1. Contexto conceptual. -2. Metodología. -3. Resultados: Descripción del ambiente de aprendizaje. -4. Discusión. -Lista de Referencias

Primera versión recibida septiembre 26 de 2008; versión final aceptada enero 13 de 2009 (Eds.)

Introducción

La meta de transformar el aprendizaje y la enseñanza mediante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) está en las agendas de las instituciones educativas y de los entes gubernamentales a nivel mundial. Desde el 2006, en dos universidades colombianas —La Universidad de La Sabana y la Escuela Colombiana de Ingeniería—, se viene adelantando un proyecto de investigación orientado a mejorar las estrategias de integración de TIC en los ambientes de aprendizaje (AA), a partir de la comprensión del mismo fenómeno de la integración. El proyecto se ha desarrollado en tres fases. Los hallazgos de la primera de ellas, *Inventario de usos de las TIC*, permitieron identificar y clasificar los usos que los profesores y profesoras universitarios hacen de las TIC con propósitos educativos. En la siguiente fase, denominada *Casos de integración de TIC en educación superior*, se realizó un estudio de caso múltiple en el que se analizaron con profundidad 17 AA en los que participaron 312 estudiantes y docentes con el fin de describir cómo se integraban las TIC y cuáles eran los resultados de esta integración en términos de aprendizaje. El caso presentado en este documento corresponde a uno de estos AA. En la última fase, *Fortalecimiento de la integración de TIC*, se propondrán estrategias de integración de TIC acordes con la realidad universitaria estudiada.

En este documento presentaremos el contexto conceptual sobre el que se basó el proyecto de investigación *Casos de integración de TIC en educación superior*, la metodología de recolección y análisis de datos, la descripción del AA que constituye el caso expuesto en este texto y finalmente una discusión alrededor del mismo.

1. Contexto conceptual

El tema central de este trabajo es explorar cómo se da la integración de las TIC en los AA. A continuación expondremos nuestras concepciones acerca de los AA, las TIC y la integración. Somos conscientes de que la integración de las TIC para apoyar procesos educativos ocurre en diferentes niveles de la institución educativa. Sin embargo, en este artículo centrándonos los centraremos en el nivel más importante: el AA (Epper & Bates, 2004).

Un ambiente de aprendizaje (AA) es un espacio único e irreplicable construido por el profesor o profesora con base en sus creencias sobre el aprendizaje. Un AA es una creación intencional que se transforma permanentemente en la práctica y gracias a la interacción entre sus actores (Jaramillo, Castañeda & Pimienta, s.f.). Los AA son diversos teniendo en cuenta las diferentes subjetividades (Zemelman, 1997) de estudiantes y docentes, es decir, que el AA se particulariza según las creencias, saberes, maneras de ver, de estar y de pensar de estos respecto al aprendizaje, a la enseñanza, a las tecnologías y a su uso en educación, y al conocimiento mismo. Las subjetividades se matizan en imaginarios o concepciones que se convierten en los referentes de acción y de pensamiento. Los imaginarios “están siendo” esquemas socialmente contruidos que permiten percibir, explicar, intervenir y crear de manera particular (Pinto, 2005). Not (1983) anota que hay tres corrientes epistemológicas con respecto a las creencias sobre el aprendizaje, a las que denomina estructuración: heteroestructuración, autoestructuración e interestructuración. La heteroestructuración se refiere a la idea de que el aprendizaje viene de afuera. Una autoridad (el maestro o maestra, los libros, Internet) posee la verdad y con ella debe transformar al estudiante o a la estudiante. La autoestructuración, por el contrario, señala que el aprendizaje se da adentro, por medio de la observación y mediante un proceso empírico. Finalmente, para la interestructuración el aprendizaje se logra a partir de la interrelación entre los actores del proceso. En conclusión, cada maestro o maestra tiene unas concepciones sobre las que construye su propuesta de AA.

Por otra parte las TIC son aquellas herramientas que involucran artefactos electrónicos que permiten almacenar, procesar, recuperar, transmitir y presentar información. Las TIC son herramientas basadas en tecnología digital capaces de adquirir y procesar cantidades masivas de información e infraestructuras y protocolos que permiten la comunicación entre éstos. Incluyen las aplicaciones utilizadas para facilitar y gestionar información (software, bases de datos, multimedia, etc.), así como las tecnologías alrededor de Internet (foros, chat, listas de distribución y plataformas para e-learning) (Pnud, 2007). No incluimos en este estudio las tecnologías móviles, así que los artefactos de los que hablamos giran en torno al computador.

Finalmente, al hablar de integración nos referiremos al uso intencional que se hace de las TIC con el fin de apoyar procesos de aprendizaje y enseñanza

(Jaramillo et al, s.f.), y encontramos diversas clasificaciones de integración. La integración se puede clasificar de acuerdo con las categorías que señala Galvis (2004): i) TIC que apoyan la transmisión de mensajes del emisor al destinatario (tutoriales, ejercitadores, sitios web informativos), ii) TIC que apoyan el aprendizaje activo mediante la experimentación con los objetos de estudio (simuladores de procesos, calculadoras, juegos de actividad, competencia o roles, paquetes de procesamiento estadístico de datos, navegadores, herramientas de productividad) y iii) TIC que facilitan la interacción para aprender (juegos en red colaborativos, mensajería electrónica, correo electrónico, foros, video o audio conferencia). Encontramos correspondencia de esta clasificación con las corrientes sobre las concepciones acerca del aprendizaje de Not (1983). Otra clasificación más detallada de la integración de TIC en los AA fue propuesta por Hooper y Rieber (1995) y tiene los siguientes niveles: i) familiarización del docente con las TIC: en realidad no las integra a sus AA porque está aprendiendo a usarlas; ii) utilización: en el que el profesor o profesora usa las TIC para apoyar las funciones administrativas asociadas con sus cursos; un uso sin objetivos pedagógicos; iii) apoyo a la docencia: el profesor o profesora usa las TIC para presentar contenidos, desarrollar materiales de apoyo, buscar lecturas y ejercicios, preparar presentaciones, desarrollar cuestionarios evaluativos y enviar documentos a los estudiantes; iv) reorientación: el docente fomenta que los y las estudiantes usen las TIC para buscar información, presentar trabajos, publicar, realizar ejercicios, leer documentos, simular procesos reales y desarrollar productos digitales; y v) evolución: cuando las TIC se utilizan para facilitar la construcción social del conocimiento, la discusión entre los y las estudiantes, la interacción y la colaboración.

En una investigación previa (Jaramillo et al., s.f.) identificamos cerca de cien usos de las TIC en los AA que al ser agrupados de acuerdo con la última escala presentada sugieren que la mayoría de los docentes participantes integran las TIC en los niveles de utilización y apoyo a la docencia. Nos inquieta saber qué sucede en los AA con esta integración, cómo se evidencia y qué implicaciones tiene para el aprendizaje de los estudiantes.

2. Metodología

El proyecto de investigación *Casos de integración de TIC en educación superior* siguió una metodología de investigación cualitativa para comprender y explicar de manera holística y constructivista, como lo sugiere Stake (1998), los fenómenos que ocurren en los AA.

Decidimos diseñar un estudio de caso múltiple con el objetivo de comprender las lógicas del fenómeno de la integración de TIC en los AA, dando relevancia al significado que los y las participantes le daban al mismo. Estos fenómenos son complejos, varían con el tiempo y el contexto y son directamente observables (Maxwell, 2004). De acuerdo con Yin (2003), el

estudio de caso es utilizado cuando se plantean preguntas del tipo “cómo”, cuando el investigador o investigadora tiene poco control sobre los eventos a estudiar y cuando el fenómeno de investigación es un fenómeno actual. Un caso responde a una realidad determinada y tiene lugar en un contexto específico y natural; en este caso dicha realidad corresponde a un ambiente de aprendizaje. En la investigación con estudio de caso múltiple, el caso simple es de interés porque comparte unas condiciones o características con el grupo de casos y ejemplifica el fenómeno general. Al grupo de casos o fenómeno, Stake (2006) lo denomina *quintain* (kwin`ton). Los estudios de caso múltiple comienzan teniendo claridad sobre el *quintain*: el objeto, programa o fenómeno a ser estudiado, lo que se quiere comprender. Para entenderlo mejor se estudian casos simples, que corresponden a manifestaciones del *quintain*. Cada caso se estudia por sí mismo en profundidad para aprender acerca de su unicidad y de su propia complejidad.

La investigación estuvo orientada por dos preguntas de investigación: ¿cómo son los AA que integran TIC? y ¿qué aprendizajes se observan en los y las estudiantes, logrados por el uso de TIC?

2.1. Muestra

El estudio de caso múltiple se desarrolló en 17 AA de dos universidades colombianas seleccionadas a partir de los resultados de la Fase 1: *Inventario de usos de las TIC*, en la que identificamos experiencias que podían considerarse como arquetipos paradigmáticos del fenómeno a estudiar.

El caso que describimos en este documento corresponde a uno de estos AA. En él participaron 16 estudiantes de 3º y 4º semestres de Administración de Empresas y su profesora de estadística.

2.2. Instrumentos de recolección de datos

En la investigación utilizamos como medios de recolección de datos las entrevistas, las observaciones no participantes, los análisis de documentos y los grupos focales.

Inicialmente entrevistamos a la profesora mediante un instrumento semi-estructurado. Exploramos sus concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, las TIC, sus valoraciones sobre cómo se pueden usar estas herramientas para mejorar los AA y los objetivos de sus cursos. Durante todo el semestre académico, entre enero y julio de 2007, realizamos observaciones no participantes a las clases, tuvimos acceso a los trabajos realizados por los estudiantes y las estudiantes con apoyo de TIC, observamos el ambiente virtual de aprendizaje del curso y consultamos a los estudiantes y a las estudiantes mediante entrevistas individuales, grupales y grupos focales.

Al finalizar el semestre realizamos una nueva entrevista a la profesora, en la que exploramos las razones por las que ocurrieron ciertos fenómenos

en clase y sus opiniones, y validamos los resultados encontrados. Todas las entrevistas fueron grabadas y los datos fueron transcritos en su totalidad.

2.3. Análisis de los datos

El análisis, la interpretación y la validación fueron actividades interrelacionadas que se adelantaron desde el inicio del proyecto, siguiendo la recomendación de Bonilla y Rodríguez (1997) con el apoyo del software Atlas Ti. Analizar los datos consiste en examinarlos, categorizarlos, tabularlos, probarlos y recomponer la evidencia hacia la pregunta de investigación (Yin, 2003). Las múltiples fuentes de datos de todos los casos nos permitieron observar diversas concepciones, actitudes y comportamientos sobre el mismo fenómeno. A las categorías deductivas se sumaron aquellas que fueron emergiendo de los datos de todos y cada uno de los casos de estudio. Las categorías y subcategorías mediante las cuales se realizó el análisis de cada uno de los casos son las siguientes:

- Rol del docente
 - Protagonístico. Se centraba en la transmisión de contenidos, ejemplos, ejercicios y formas de usar las herramientas; además de solucionar los problemas a los estudiantes y a las estudiantes, proveer recursos y controlar las actividades. Este rol no tiene en cuenta el diálogo profesor-estudiante ni estudiante-estudiante para propiciar el aprendizaje.
 - Facilitador. Brinda retroalimentación, interactúa en la solución de ejercicios y problemas técnicos, formula preguntas orientadoras, con pautas y llamados de atención sobre asuntos importantes y promueve que los y las estudiantes lleguen a las soluciones por sus propios medios.
- Rol del estudiante o la estudiante
 - Pasivo. El estudiante o la estudiante actúa como receptor o receptora de información, sigue los pasos y las instrucciones sin cuestionarlas con el objetivo de hacer el trabajo, resolver los problemas, casos o ejercicios propuestos por el docente
 - Activo. El estudiante o la estudiante busca de manera autónoma información, resuelve los ejercicios y problemas siguiendo rutas propias no indicadas por el docente, socializa sus trabajos, productos, ideas y ejercicios al grupo, al docente, o a un jurado.
 - Interactivo. Este rol tiene elementos en común con el rol activo pero se observa además la colaboración entre estudiantes para el aprendizaje.
- Rol de las TIC
 - Objeto de estudio en el AA; son uno de los temas del curso.
 - Medios de apoyo a la labor docente.
 - Facilitadoras del proceso de aprendizaje

- Objetivos de aprendizaje
 - Cognitivos. Se refieren al aprendizaje de conceptos, ideas y/o procedimientos.
 - Habilidades para procesar información, solucionar problemas y/o usar los recursos informáticos.
 - Valores y actitudes.
- Concepciones del docente o de la docente sobre:
 - El aprendizaje.
 - Las TIC y su uso en los AA.
- Aprendizajes (de acuerdo con los objetivos de aprendizaje)
 - Cognitivos.
 - Habilidades
 - Valores y actitudes.

Con el fin de garantizar la validez interna de la investigación, triangulamos la información de las observaciones, los productos de los estudiantes y las estudiantes, los grupos focales y las entrevistas de las distintas fuentes (Maxwell & Miller, 1997; Hubbard & Miller, 2000), y buscamos consistencia, complementariedad o incoherencias entre los datos. Contextualizamos los datos y describimos cada uno de los AA en los aspectos clave que resumen su dinámica general (Maxwell & Miller, 1997).

3. Resultados: Descripción del ambiente de aprendizaje

A continuación describimos un caso simple en el que la profesora usó permanentemente las TIC para apoyar su labor docente, y fomentó la realización de ejercicios por parte de sus estudiantes, pero su propuesta pedagógica no facilitó un aprendizaje profundo y significativo de los conceptos ni el desarrollo de las actitudes y valores esperados. Inicialmente presentaremos las generalidades del AA, las concepciones que orientaron la propuesta de la profesora y los objetivos de aprendizaje que ella esperaba alcanzar. Luego mostraremos cómo se desarrolló la estrategia para lograr los objetivos. Con el fin de aportar mayor claridad y énfasis al componente de integración de TIC, presentaremos la estrategia en dos partes: la estrategia pedagógica y la estrategia de integración de TIC. Finalizamos presentando los aprendizajes observados en los estudiantes y en las estudiantes.

3.1. Generalidades del ambiente de aprendizaje

Este AA corresponde a una clase de estadística en la que la profesora usó de manera intensiva las TIC para apoyar su labor docente y fomentó el uso de las mismas por parte de los estudiantes y las estudiantes. Participaron 16 estudiantes de 3° y 4° semestres de Administración de Empresas, y su profesora. Las clases se adelantaron en una sala dotada con 22 computadores,

y observamos 36 sesiones durante el primer semestre de 2007. El objetivo general del curso, de acuerdo con la profesora, fue el aprendizaje de conceptos de estadística descriptiva e inferencial. Durante todas las clases ella utilizó un computador conectado al video beam que le permitía proyectar material de apoyo: presentaciones, documentos, tablas o páginas web. Todo este material había sido almacenado y publicado previamente por ella en el espacio virtual del curso implementado en la plataforma Moodle. Los estudiantes y las estudiantes prestaban atención a las explicaciones, resolvían ejercicios, escribían análisis sobre los resultados o los gráficos realizados, publicaban estos documentos en la plataforma virtual para que la profesora los evaluara, y utilizaban las TIC para acceder a sitios de distracción, entretenimiento o comunicación con amigos y amigas durante la clase. En este caso el uso de las TIC fue permanente y sin ellas no se hubiera podido construir el AA.

En este AA se encontraron usos en casi todas las categorías establecidas en la Fase 1 de la investigación *Inventario de usos de las TIC* (Jaramillo et al., s. f.): administración del curso, presentación de información, desarrollo de material de apoyo, búsqueda de información, publicación de información, evaluación, lectura, ejercitación y desarrollo de productos digitales. No se encontraron usos de las TIC para favorecer la interacción. El nivel de integración de TIC en este AA, según la escala de Hooper et al. (1995), es de reorientación, y de acuerdo con la escala de Galvis (2004) las TIC están apoyando la transmisión de mensajes y el aprendizaje activo. Sin embargo, llevar a cabo tal cantidad y variedad de usos y encontrarse en estos niveles altos de integración no garantizó la construcción de un AA exitoso. En el desarrollo de este documento sugerimos posibles razones y resultados en este sentido.

3.2. Concepciones de la profesora

Las concepciones declaradas por la profesora sobre el aprendizaje y sobre el papel de las TIC en este proceso nos permitieron conocer las bases sobre las que diseñaría y orientaría el AA. Al comenzar el semestre académico la profesora nos manifestó:

“... Pienso que los estudiantes aprenden haciendo... En el caso particular de mi asignatura... aprenden mucho resolviendo ejercicios, comparando con cosas que van haciendo, repitiendo un ejercicio una y otra vez hasta mirar cómo es la secuencia lógica..., aprenden definitivamente trabajando y no esperando que otros trabajen por él (sic) y colocando todo su esfuerzo, toda su voluntad, porque no hay aprendizaje sin esfuerzo...”

Entrevista 1 - profesora

Estas concepciones no se observaron materializadas completamente en la práctica. La profesora efectivamente planteaba la resolución de muchos

ejercicios pero ella misma los resolvía y además realizaba los análisis. Esto minimizó la responsabilidad y el esfuerzo de los estudiantes y de las estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Al presentarle nuestros análisis en la segunda entrevista, ella fue conciente de ello y lo justificó de la siguiente forma:

“...Yo soy perfeccionista... Yo hago más de lo que tengo que hacer. Uno como docente... tiene que dar mucho y tiene que llevar mucha responsabilidad y quizás eso minimiza la responsabilidad del estudiante”.

Entrevista 2 - Profesora

En cuanto a las TIC, la profesora tuvo una actitud muy positiva hacia ellas y hacia su uso en la educación. Nos contó que varios años atrás encontró que *“era muy complicado... continuar enseñando estadística a punta de tablero, tiza y en papel”*, por esta razón aprendió Excel y comenzó a usarlo con sus estudiantes. Comentó que no le teme a enfrentarse a nuevas herramientas tecnológicas ni a usarlas en clase.

Fundamentalmente para ella, usar las TIC facilita el aprendizaje pues permite realizar muchos ejercicios de manera rápida, y ahorra tiempo en la aplicación de fórmulas y algoritmos y en la obtención de datos numéricos. Esto, dice, hace que el aprendizaje sea más amigable y que el tiempo que se ahorra en realizar los cálculos se pueda dedicar a la interpretación y al análisis. Enfrentar a los estudiantes y a las estudiantes a estos procesos de aprendizaje sin apoyo del computador implicaría...

“...un desgaste de tiempo mientras ellos calculan fórmulas, preparan tablas... Con el computador se ahorra muchísimo tiempo... no se pierde tiempo en una construcción, en escribir, en dibujar manualmente, en escribir tanta fórmula... además cada vez que se hace un ejercicio ellos no solamente hacen cálculos (sino que) deben interpretar la información”.

Entrevista 1 - Profesora

Para ella, las TIC son herramientas facilitadoras de las tareas repetitivas y permiten realizar muchos ejercicios. Esta concepción claramente influyó y se desarrolló en el diseño e implementación del AA, como se verá en la descripción de la estrategia.

3.3. Objetivos de aprendizaje

El objetivo central al diseñar el AA fue el aprendizaje de los conceptos de estadística descriptiva e inferencial, y la actividad más importante planteada por la profesora para alcanzarlo fue la resolución de muchos ejercicios porque...

“...la práctica hace al maestro; pienso que si se practican muchos ejercicios se pueden (sic) establecer diferencias de unos a otros, hacer comparaciones, mirar qué dificultades encuentran... y es la oportunidad que el estudiante tiene para plantear preguntas...”

Entrevista 1 - Profesora

Otros objetivos de aprendizaje estaban relacionados con el desarrollo de...

“...la responsabilidad, del trabajo arduo, el trabajo con calidad, la honestidad... el orden, la puntualidad, el cumplimiento... (En cuanto a habilidades informáticas) el manejo de Excel, conocer nuevos programas como el SPSS (y) la destreza en el manejo de la plataforma de Moodle”.

Entrevista 1 - Profesora

3.4. Estrategia pedagógica

El testimonio de un estudiante en un grupo focal resume la estrategia pedagógica de este AA:

“Primero hacemos ejemplos, (la profesora) tiene la guía en Moodle, uno la abre y la desarrolla... La respuesta... (a los ejercicios) se sube a Moodle y ella la devuelve diciendo revise... En las guías que deja está paso a paso cómo se hace (cómo se resuelve el ejercicio)... En serio, si uno quisiera que la profesora no estuviera también se podrían hacer las cosas (porque) ahí está paso por paso. Otra cosa es que es más fácil entenderle a ella que leer toda la guía... las guías son una receta de cómo hacerlo en Excel y el análisis lo hacemos con ella”.

Grupo focal - Estudiante

A continuación analizaremos la estrategia de acuerdo con los componentes que consideramos fundamentales en ella, el de transmisión y el de ejercitación.

3.4.1. Transmisión de conocimientos

La profesora presentó los contenidos temáticos, desarrolló ejemplos, planteó y resolvió ejercicios y realizó explicaciones sobre el manejo de las TIC para solucionarlos. Hizo uso del video beam y se apoyó en diapositivas, documentos y páginas web que publicaba previamente en la plataforma virtual. Por este medio también proveía a los estudiantes y a las estudiantes de guías con los ejercicios, lecturas y datos numéricos que iban a necesitar. La siguiente situación ejemplifica la dinámica de transmisión:

Profesora: "...Vamos a Moodle. Les acabé de dejar una presentación en Power Point de histogramas y polígonos de frecuencia"

Investigadora: Los estudiantes comienzan a abrir el documento. No han terminado de leerlo cuando la profesora dice:

Profesora : "Entonces vuelvo a recordar lo que acabaron de leer, la definición de histograma".

Investigadora: La profesora lee en voz alta el documento y va explicando su contenido a todo el grupo.

Observación 1

La profesora se convertía en el centro de la clase porque todo giraba en torno suyo, era proveedora de conocimientos y de recursos, daba explicaciones y transmitía procedimientos. En general los estudiantes y las estudiantes iban siguiendo los pasos en sus propios equipos:

"... ella explica y uno le pone cuidado la primera vez y luego vuelve y vuelve y vuelve (sic) y explica, entonces uno le pone cuidado la primera vez".

Grupo Focal 1 - Estudiante

Las TIC facilitaron la transmisión permitiendo la disponibilidad permanente de los recursos y su socialización. Sin embargo, ante este tipo de propuesta pedagógica los estudiantes asumieron un papel pasivo, de receptores de información, y en muchas ocasiones disponían de ese tiempo para distraerse. El uso del Messenger para comunicarse con amigos sobre temas no relacionados con la clase, fue notorio.

"La profesora presenta un ejemplo que tiene previamente en el espacio virtual pero pocos estudiantes le prestan atención. Al terminarlo concluye, realiza unos análisis y muestra un diagrama de tablas y hojas. La mayoría de los estudiantes se encuentra viendo sus calificaciones... La profesora presenta un gráfico donde hay asimetrías y saca conclusiones mientras que los estudiantes conversan sobre los planes que van hacer esta semana..."

Observación 5

La transmisión también se dio alrededor de los ejercicios que la profesora asignaba a los estudiantes y a las estudiantes, como se verá a continuación.

3.4.2. Ejercitación para asegurar el aprendizaje

De acuerdo con las concepciones de la profesora, para aprender la población estudiantil debe tener un rol activo, para lo cual planteó documentos guía con un gran número de ejercicios y problemas estadísticos cuyos cálculos se resolvían con apoyo de las TIC (específicamente Excel y SPSS). Los estudiantes y las estudiantes debían resolver los ejercicios durante la clase y publicar los resultados en la plataforma virtual. La dinámica de las clases mostró que en

la mayoría de las ocasiones la profesora terminaba resolviéndolos. Veamos un ejemplo de esta situación:

Profesora: Construyan un polígono de frecuencia y las dos ojivas.

Investigadora: La profesora se apresura, no da tiempo suficiente para que los estudiantes realicen el ejercicio y empieza a resolverlo en el tablero. Una estudiante la llama y le pregunta cómo realizar un cálculo en Excel. La profesora mira su pantalla y pregunta a todo el curso:

Profesora: ¿cómo se calcula el límite real?

Investigadora: Nadie responde. La profesora resuelve todo el ejercicio en el tablero.

Observación 2

Las observaciones nos muestran la tendencia de la profesora a solucionar los ejercicios antes de que los estudiantes y las estudiantes los hubieran terminado. De acuerdo con las instrucciones en las guías, el grupo de estudiantes debía realizar un análisis sobre los resultados que obtenía en los ejercicios, pero la profesora no les facilitaba realizar esta actividad, era ella quien hacía los análisis. Le indagamos sobre este fenómeno:

Investigadora: (vemos que) “tú planteas un ejercicio, los estudiantes están trabajando y entonces tú das la solución”.

Profesora: “Yo creo que por ganar tiempo... sí, puedo ser precipitada pero... no tengo la paciencia para relajarme y dejar que produzcan ideas...”.

Entrevista 2 - Profesora

De esta manera la ejercitación terminó siendo una estrategia de transmisión de conocimientos y no facilitó a los estudiantes ni a las estudiantes establecer diferencias o comparaciones entre los ejercicios.

“Hemos visto muchas cosas, hemos hecho bastantes ejercicios y como todos se trabajan similarmente, a uno se le olvida. Creo que no me acuerdo bien de lo que vimos hace un mes o dos meses”.

Grupo Focal -

Estudiante

Cerca de la mitad del curso abordaba la resolución de los ejercicios paralelamente con la solución que iba dando la profesora en el tablero. La otra mitad no; se distraía y se dedicaba a realizar actividades lúdicas con el computador.

3.5. Estrategia de integración de TIC

Definimos que una estrategia de integración de TIC es una acción en la que se utilizan las TIC con el fin de apoyar procesos de aprendizaje y enseñanza (Jaramillo et al., s. f.). En este AA la estrategia involucró diversos usos de las

TIC que se pueden ver en detalle en la Figura 1. El objetivo de la estrategia de integración de TIC fue apoyar y potenciar la estrategia pedagógica: la transmisión de contenidos y la realización de ejercicios.

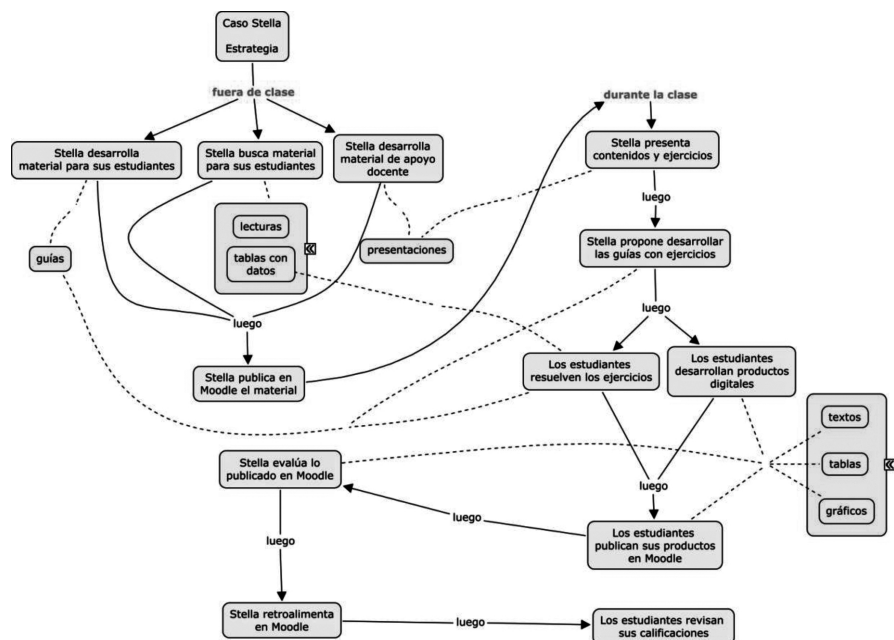


Figura 1. Estrategia de integración de TIC

3.6. Aprendizajes observados

“Yo hace mucho tiempo no tenía cursos donde hubiera perdido tanta gente... los que uno sabía que iban a perder: aquellos que no trabajaban en clase, que estaban pendientes de que otro les enviara el ejercicio, que copiaron... Esa es una desventaja de trabajar en el aula de sistemas, que tienen la facilidad de enviárselo por correo. Ellos son muy hábiles... para mandarse un ejercicio, para copiar, para pasarse una memoria...” Entrevista 2 - Profesora

Los estudiantes y las estudiantes asumen un papel activo durante las clases que consiste en realizar los ejercicios que propone la profesora en las guías. Desarrollan una actividad repetitiva en la que prima la reproducción de procedimientos para hallar resultados y que parece privilegiar el desarrollo de habilidades de manejo de las herramientas informáticas. Algunos ejercicios requerían la escritura de un texto analítico sobre los resultados. En estos casos la profesora hacía el análisis y los estudiantes y las estudiantes copiaban sus palabras y producían los documentos que luego publicaban en

la plataforma como parte de su trabajo en clase. Con el paso de los días, el grupo de estudiantes ya conocía la dinámica y muchos de ellos y de ellas no se esforzaban en realizar los ejercicios ni los análisis: copiaban los ejercicios de sus compañeros y compañeras mediante memorias USB, y reproducían los análisis a partir de las palabras de la profesora. En gran medida, el aprendizaje depende de la disposición de quien aprende. Y en este AA, un gran número de estudiantes no se veía dispuesto a ello. La motivación por el aprendizaje fue muy baja.

El aprendizaje es un proceso complejo, holístico, no se da por separado sino como un todo; pero con el fin de presentarlo en este documento de manera clara, lo separaremos en tres dimensiones: cognitiva, habilidades y valores. En las evaluaciones, eran privilegiados los aprendizajes de tipo cognitivo, generalmente con preguntas de selección múltiple realizadas en la plataforma virtual. Algunos ítems indagaban sobre conceptos estadísticos, otros proponían la resolución de ejercicios, y en ambos casos había que seleccionar la respuesta correcta dentro de varias alternativas propuestas. Los resultados en estas evaluaciones no fueron satisfactorios y cerca de la mitad del grupo de estudiantes perdió el curso. Es decir, estos estudiantes y estas estudiantes no estuvieron en capacidad de reproducir los conceptos vistos durante el semestre. El AA y los medios de evaluación no nos permitieron tener evidencia de comprensión, ya que a los estudiantes y las estudiantes no se les enfrentó a explicar conceptos, a plantear nuevos ejercicios, a hacer conexiones entre conceptos y ejercicios con su cotidianidad, ni a que relacionaran un concepto con otro, aspectos en los que se manifiesta la comprensión, según Perkins y Blyte (1994). La profesora pretendía que el grupo de estudiantes analizara los resultados numéricos y gráficos, pero en su afán por abordar muchos ejercicios no les dio tiempo para ello.

Para identificar las habilidades que desarrollaron los estudiantes y las estudiantes gracias al uso de las TIC, tomamos como base las categorías que propone Wegerif (2002): i) habilidades de procesamiento de información que se evidencian al localizar información, procesarla, ordenarla, clasificarla, compararla, contrastarla y analizarla. Encontramos evidencia del procesamiento de datos. Los estudiantes y las estudiantes aplicaron fórmulas estadísticas y produjeron gráficas, se enfrentaron al análisis, pero no tuvieron que localizar información de ningún tipo pues la profesora se las proveía en la plataforma virtual; ii) habilidades de razonamiento que se evidencian cuando los estudiantes y las estudiantes opinan, infieren, deducen, explican sus pensamientos, emiten juicios, y toman decisiones. Hubo evidencias aisladas en el AA cuando algunos estudiantes y algunas estudiantes decidieron resolver los ejercicios con sus compañeros y compañeras, y generaron una dinámica de intercambio de opiniones sobre los conceptos y los procedimientos a seguir para resolver los ejercicios; iii) habilidades de indagación, que se observan cuando los estudiantes y las estudiantes hacen preguntas relevantes, definen problemas, planean cómo llevar a cabo las actividades y prueban ideas. Los

estudiantes y las estudiantes de este AA preguntaron a la profesora y a sus compañeros y compañeras acerca de los procedimientos y del manejo de la herramienta, pero no sobre conceptos o contenidos. Tampoco planearon cómo abordar los ejercicios, pues las guías y la profesora les daban toda la orientación; y iv) habilidades de evaluación, que se evidencian cuando se juzga tanto el valor de lo leído, como el valor de lo hecho, de las ideas y conceptos. Algunos estudiantes y algunas estudiantes, con casos aislados, manifestaron estas habilidades. Por ejemplo, en una ocasión la profesora pidió hacer el resumen de un documento y un estudiante juzgó el valor de realizar la actividad:

Investigadora: Los estudiantes leen el documento. Muchos de ellos tienen abierto un archivo de Word en el que van copiando y pegando apartes de esa lectura.

Estudiante: “¿Para qué hacemos resumen si ahí está todo?”

Profesora: “Tiene razón, pero lo importante es que hagan la lectura, deben tener las cosas claras y se pueden extraer elementos importantes”.

Observación 12

Los aprendizajes asociados con la responsabilidad y honestidad no se observaron en gran parte del grupo de estudiantes. Por el contrario, en todas las sesiones (36) se observó fraude académico, consistente en presentar como propios los trabajos realizados por otras personas.

De esta manera los resultados, planteados en términos de aprendizajes de tipo cognitivo, de habilidades, actitudes y valores que evidenciaron los estudiantes y las estudiantes durante todo el semestre académico, sugieren que el AA no fue exitoso.

4. Discusión

Las TIC son recursos que, integrados en los AA bajo una orientación constructivista, tienen un enorme potencial para facilitar a los estudiantes y a las estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas de alto orden, pues les permiten extender sus capacidades para explorar y experimentar (de Moura, 1999), y pueden aportar herramientas para que conecten conocimientos y para que representen de diferentes formas lo que van aprendiendo (Al Tablero, 2004; Jonassen, Peck & Wilson, 1999). En nuestro medio sigue vigente el imaginario que le otorga poderes a las TIC sobre el aprendizaje. Es frecuente encontrar docentes que creen que con dotar de computadores el aula e integrar las TIC en los AA, se mejora la calidad y se logra que los estudiantes y las estudiantes aprendan más y mejor. Por esta razón, estos docentes enfatizan en las herramientas y no en el proceso (Unigarro, 2001), enfatizan en la integración de las TIC y no en las estrategias pedagógicas. Este estudio de caso presenta evidencias de que este imaginario no es real: se pueden usar

muchas TIC en el AA y no alcanzar los mejores procesos de aprendizaje.

Integrar las TIC en los AA debería ser parte de un proceso de cambio dirigido a su enriquecimiento. Sin embargo, los sistemas educativos se resisten a las innovaciones, por lo que las TIC se han incorporado en viejas formas (Hedges, Konstantopoulos & Thoreson, 2000) y los maestros y maestras se resisten a cambiar sus prácticas docentes (Albaugh, 1997 en Jones, 2004; Cuban et al., 2001 en Jones, 2004). En este artículo describimos un AA en el que las TIC se integraron completa y permanentemente a las estrategias pedagógicas diseñadas, basadas en la transmisión y en la ejercitación para alcanzar objetivos de aprendizaje encaminados a la apropiación de conceptos y de estrategias para resolver ejercicios. En términos de Hedges et al. (2000), se incorporaron de viejas formas; no se utilizaron como herramientas para innovar.

Varios estudios confirman que el nivel de confianza que tenga un profesor o profesora para usar las TIC determina la cantidad de uso que les dé en sus AA, pero usarlas en gran cantidad no necesariamente influye en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Dawes, 2000 en Jones, 2004; Larner & Timberlake, 1995 en Jones, 2004; Russell & Bradley, 1997 en Jones, 2004; Wild, 1996 en Jones, 2004). Este es otro imaginario que existe entre los docentes y las docentes: que entre más frecuentemente se usen TIC y/o se use mayor variedad de ellas, los AA serán de mayor calidad. Tampoco es real. La profesora diseñadora de este AA tenía un alto nivel de confianza en las TIC, las usó permanentemente y de múltiples formas en su clase y las integró coherentemente con su estrategia pedagógica. Sin embargo, el AA que diseñó no logró los mejores resultados.

La clave no está en las TIC o su integración *per se*. La clave puede estar en la estrategia pedagógica basada en unas concepciones actuales sobre el aprendizaje y la enseñanza. En este AA la estrategia situó a la profesora en un rol protagónico facilitado por las TIC ya que le ahorraron tiempo, le permitieron transmitir mejor, controlar mejor y “entrenar” al estudiante en la resolución de ejercicios y en el seguimiento de instrucciones y rutinas para alcanzar respuestas correctas. Por otra parte, los estudiantes fueron receptores de unos conocimientos provenientes de una fuente principal (la profesora) y de las fuentes que ella les proveía (lecturas, tablas o sitios web) y debían aprenderlos y repetirlos lo más fielmente posible. Finalmente, la estrategia situó a las TIC como herramientas facilitadoras de la administración del curso, de la transmisión de información y de la ejercitación.

Esta estrategia tuvo como resultado una tendencia a la pasividad en el aprendizaje, ya que los estudiantes y las estudiantes no se manifestaron críticos frente al papel que asumieron en clase, siguieron instrucciones y pasos y pocas veces generaron unos propios para resolver los ejercicios. No tuvimos evidencia al interior de las clases que nos permitiera conocer sus opiniones sobre la estadística. Tampoco los vimos abordando problemas complejos,

buscando o validando información. El computador los motivaba a realizar actividades que no estaban relacionadas con la clase. Muchos de ellos y ellas, en lugar de resolver los ejercicios, utilizaban las TIC para comunicarse con otras personas acerca de asuntos lúdicos o personales. En general, se percibió poca disposición hacia el aprendizaje y las TIC no cumplieron un papel trascendental para ellos y ellas, más allá de facilitarles la realización de cálculos.

A través de las TIC tenemos acceso a gran cantidad de información científica, tecnológica, cultural y comercial que hace prácticamente imposible preservar las concepciones en las que aprender es recordar y repetir información. El modelo tradicional de instrucción no tiene impacto en la nueva estructura social —la Sociedad del Conocimiento—, por lo que profesores, profesoras y estudiantes deben tomar conciencia de que hay que hallar y utilizar la información para construir significado (Ruiz, s.f.). El profesor o profesora tradicional posee el conocimiento y lo transfiere a los estudiantes y a las estudiantes, mientras que el profesor o profesora de la Sociedad del Conocimiento selecciona y ordena el conocimiento, facilita que los estudiantes y las estudiantes lo organicen, que aprendan a ser selectivos y rápidos (Cantón, s.f.); su responsabilidad como docente radica en el diseño de AA centrados en la población estudiantil (Riel & Becker, 2000). Así, este nuevo profesor o profesora debe ser competente en seleccionar estrategias que potencien el aprendizaje y en integrar las TIC de manera que apoyen esas estrategias (Pointer, 2001 en Angers et al., 2005). De acuerdo con Unigarro (2001), el error que lleva a desvirtuar el sentido de la integración de TIC en los AA se debe a que se usan de manera instrumental; los profesores y profesoras realizan las mismas prácticas pedagógicas de siempre, pero con herramientas más sofisticadas; no adelantan una reflexión pedagógica y “la ausencia de esta reflexión nos lleva a la instrucción disfrazada de educación.” Los profesores y profesoras idealmente deben integrar las TIC teniendo conocimiento acerca de cómo con ellas pueden apoyar el aprendizaje de los estudiantes y de las estudiantes, y como resultado del diseño concienzudo de estrategias pedagógicas acordes con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes (Angers & Matchmes, 2005).

Propongo varias consideraciones para cuando se va a diseñar un AA para la Sociedad del Conocimiento: i) apoyar a los grupos de estudiantes en la resolución de problemas que generen desequilibrios en sus estructuras mentales, pues es en el proceso de buscar el equilibrio cuando se construye el conocimiento (Rogoff, 1990); ii) favorecer la comprensión, fomentar en los estudiantes y en las estudiantes el pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que saben, y no la reproducción de información (Perkins, 1999). Los estudiantes y las estudiantes aprenden cuando comprenden, no cuando saben y repiten información sobre un tema. Saber sobre un tema significa comunicar los conocimientos y/o demostrar habilidades para utilizarlo. Comprender sobre un tema implica que, adicionalmente, pueden explicar, demostrar, dar

ejemplos, conectar con la vida cotidiana, generalizar, relacionar y presentar de formas diferentes el tema (Blyte, 2002); iii) favorecer la interacción, ya que el aprendizaje es un fenómeno social (Siguán, 1987; Boyle, 2000; Burnett, 1994; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin & Means, 2000; Zea, Atuesta & González, 2000); y iv) potenciar los procesos de aprendizaje en todas sus dimensiones: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Las TIC deben facilitar que todas estas consideraciones se lleven a la práctica en el AA.

No es suficiente integrar las TIC en los AA. El docente o la docente debe aprovechar esta integración para reflexionar sobre sus concepciones, sus intenciones educativas, sus ambientes de aprendizaje, sus prácticas y los aprendizajes que observa en sus estudiantes. Esta reflexión es la que motiva el cambio pedagógico. El sentido pedagógico es el que le da fuerza a las TIC.

Lista de referencias

- Angers, J. & Matchmes, K. (2005). An Ethnographic-Case Study of Beliefs, Context Factors, and Practices of Teachers Integrating Technology. The Qualitative Report, 10 (4), pp. 771-794. Recuperado el 10 de julio de 2008, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-4/angers.pdf>.
- Blyte, T. (2002). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires: Paidós.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Uniandes.
- Boyle, T. (2000). Constructivism: A suitable pedagogy for Information and Computing Science? Procs. of 1st Annual Conference of the LTSN Centre for Information and Computer Sciences. Edinburg: Heriot-Watt.
- Burnett, G. (1994). Technology as a Tool for Urban Classrooms. ERIC/CUE Digest, 95.
- Cantón, I. (sin fecha). Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 27 de mayo de 2007, de <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/canton.pdf>.
- De Moura, C. (1999). Education in the Information Age: Promises and Frustrations. Technowlogia, 1 (2). Recuperado el 3 de agosto de 2008, de <http://www.techknowlogia.org>.
- Epper, R. & Bates, A. W. (2004). Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes. Recuperado el 6 de septiembre de 2007, de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/recensiones/n6_rec_lps.htm
- Galvis, A. (2004). Oportunidades educativas de las TIC. Portal Colombia Aprende. Recuperado el 15 de marzo de 2007, de http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-73523_archivo.pdf.
- Hedges, L., Konstantopoulos, S. & Thoreson, A. (2000). Designing studies to

- measure the implementation and impact of technology in american schools. Paper presentado en la conferencia sobre Efectividad de la tecnología educacional: Diseño de investigaciones para la próxima década, Menlo, Park, CA, febrero 26 de 2000.
- Hooper, S. & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, (pp. 154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hubbard, R. S. & Miller, B. M. (2000). *El arte de la indagación en el aula: Manual para docentes investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- Jaramillo, P., Castañeda, P. & Pimienta, M. (sin fecha). *Inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. Informe final del proyecto Integración de TIC en educación Superior, fase 1*. En prensa.
- Jonassen, D., Peck, K. L., Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill.
- Jones, A. (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. *British Educational Communications and Technology Agency BECTA*. Recuperado el 25 de marzo de 2007, de www.becta.org.uk.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33 (2), pp 3-11.
- Maxwell, J. A. & Miller, B. (1997). *Categorizing and contextualizing in qualitative data analysis*. Manuscrito no publicado.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: M. Stone-Wiske, (comp.) *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Perkins, D. & Blyte, T. (1994). Putting Understanding up-front. *Educational Leadership* 51 (5), pp. 4-7.
- Pinto, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29, pp. 37-65.
- Pnud (2007). *Escuela Virtual para América Latina y el Caribe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – Pnud*. Recuperado el 29 de enero de 2006, de <http://www.pnud.desarrollohumano.org/public/index.php>
- Riel, M. & Becker, H. (2000). The beliefs, practices and computer use of teacher leaders. Paper presentado en AERA. New Orleans, abril 26 de 2000.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roschelle, J., Pea, R., Hoadley, C., Gordin, D. & Means, B. (2000). Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies. *The Future of Children*, 10 (2), pp. 76-101.
- Ruiz, C. (sin fecha). *La estrategia didáctica mediadora: Una propuesta instruccional para el desarrollo de procesos cognitivos a través del*

- contenido curricular. International Association for Cognitive Education and Psychology. Recuperado el 17 de abril de 2007, de <http://www.coged.org/spanish/LaEstrategiaDidácticaMediadora.pdf>.
- Siguán, M. (1987). Actualidad de Lev Vigotski. Barcelona: Anthropos.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2006). Multiple Case Study Analysis. New York: The Guilford Press.
- Unigarro, M. A. (2001). Educación virtual: encuentro formativo en el ciberespacio. Bucaramanga: UNAB.
- Wegerif, R. (2002). Thinking skills, Technology and Learning. Futurelab Innovation in Education. Recuperado el 4 de agosto de 2007, de www.futurelab.org.uk.
- Yin, R. K. (2003). Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications, Inc.
- Zea, C., Atuesta, M. R., González, M. (2000). Informática y escuela: Un enfoque global. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Zemelman, H. & León, E. (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Madrid: Anthropos.

Referencia

Patricia Elena Jaramillo Marín y Mónica Ruiz Quiroga, "Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 267-287.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 289-320, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática*

Andrés Vélez Quintero**

Profesor catedrático de la Universidad del Quindío, Colombia.

• **Resumen:** *La construcción de una subjetividad que gira en torno a la experiencia con el Rap, es un fenómeno complejo en el que se distingue tanto la variedad de experiencias que se acumulan en una interacción social múltiple, como la variedad de escenarios donde estos encuentros e intercambios tienen lugar. Los mass media constituyen un importante escenario y agente promotor del acercamiento entre sujetos y objetos culturales, como por ejemplo entre los jóvenes y las jóvenes, y el Rap; sin embargo, en la elección por parte de los primeros hacia los segundos, como referente nodal en la constitución de sus subjetividades, esta experiencia es tratada de modo alterno junto con otras, dentro de las cuales se destaca la que se desarrolla en el barrio, en la calle, junto a los pares. El estudio sociológico de los jóvenes, las jóvenes, y el Rap, se funda, por tanto, en la observación cuidadosa de las diversas experiencias del sujeto, de los escenarios en los cuales éstas se desarrollan y de los momentos (temporalidad subjetiva y social) en los cuales ellas tienen lugar, todo ello previo a la interpretación, para no caer en generalidades abstractas.*

Palabras clave: experiencia, jóvenes, pares, socialización, Mass media, Rap.

Construção da subjetividade em jovens raperos e raperas: além da experiência mediática

• **Resumo:** *A construção da subjetividade que gira ao redor da experiência com a música Rap é um fenômeno complexo que apresenta uma variedade de experiências que se acumulam numa interação social múltipla, como a variedade de cenários onde estes encontros e trocos têm lugar. Os meios*

* Este artículo se basa en la investigación denominada "El Rap, una oportunidad de vida en construcción que llega con la experiencia", presentada por el autor para optar al título de sociólogo, Universidad del Valle, 2004. La investigación se desarrolla entre agosto del 2001 y diciembre del 2002, y es avalada el 21 de enero de 2004 por el Consejo Académico del Departamento de Sociología de la Universidad del Valle.

** Sociólogo de la Universidad del Valle, estudiante de la Maestría en Sociología de la Universidad del Valle. Correo electrónico: mundosinciertos@gmail.com

de comunicação de massa constituem um cenário importante e um agente promotor da aproximação entre sujeitos e objetos culturais, como por exemplo, entre os jovens, as jovens e a música Rap. Não obstante, na eleição da parte dos primeiros respeito aos segundos, como referente nodal na constituição de subjetividades, esta experiência é tratada duma maneira alterna junto com outras, entre as quais vale a pena destacar aquela desenvolvida no bairro, na rua, junto aos pares. O estudo sociológico dos jovens, das jovens e da música Rap baseia-se, por tanto, na observação cuidadosa das diversas experiências do sujeito, dos cenários onde elas se desenvolvem, e dos momentos (temporalidade subjetiva e social) quando elas se apresentam; tudo isso anterior à interpretação, para não cair em generalidades abstratas.

Palavras chave: experiência, jovens, pares, socialização, meios de comunicação de massa, a música Rap

Construction of subjectivity in both male and female young rappers: beyond the mass media experience

• **Abstract:** *The construction of subjectivity that revolves around the experience with Rap music is a complex phenomenon in which we can distinguish both the variety of experiences that are accumulated in a multiple social interaction and the variety of scenarios where these encounters and exchanges take place. The mass media are an important scenario and an agent that promotes the approaching between cultural subjects and objects, for example, between male and female youngsters and Rap. However, in the election of male toward female youngsters, as the key referent in the constitution of their subjectivities, this experience with the mass media is alternatively treated along with others, where the subjectivities developed in the neighborhood, on the street and with peers have a prominent place. The sociological study of the male and female youths and Rap is based, thus, on the careful observation of the diverse experiences of the subjects, of the scenarios and of the moments (subjective and social temporality) where and when these experiences are developed. All of this is preliminary to interpretation, not to fall in abstract reasoning.*

Keywords: Experience, young people, peers, socialization, mass media, Rap.

-I. Tecnología con industria de entretenimiento, una experiencia insertada entre otras. -II. Escenarios de experiencia. -III. La experiencia alternativa del Rap. -IV. La permanencia en la práctica del Rap: mi elección, una oportunidad de vida. -V. Rico: Juego de intereses. -Lista de referencias.

Primera versión recibida febrero 6 de 2008; versión final aceptada octubre 27 de 2008 (Eds.)

El presente escrito es un plus de un ejercicio de investigación sociológica desarrollado en la ciudad de Cali (Colombia) entre los años 2002 y 2003, en el cual se tuvieron como unidades de análisis a jóvenes raperos y raperas habitantes de “zonas populares” de la ciudad. En el desarrollo de este ejercicio de investigación combiné técnicas de trabajo documental con manejos de trabajo etnográfico; especialmente hice uso de la técnica de entrevista a profundidad con ocho jóvenes entre raperos y raperas¹, a quienes seleccioné en razón del tiempo durante el que han sido socialmente reconocidos como raperos o raperas (mayor o igual a dos años).

Una de las principales preguntas de investigación que animaron el estudio y que alientan el desarrollo del presente escrito, es: ¿cómo la experiencia con el Rap —para jóvenes que están en la tarea de constituir su subjetividad—, puede llegar a convertirse en referente nodal de sentido y significación, en medio de un contexto particular de experiencias, relaciones y condiciones que se escenifican tanto en la familia como en la escuela, en el barrio, y en la ciudad de Cali en general?

En el desarrollo de la anterior pregunta parto de la necesidad de reconocer y comprender el entorno (estructural e interactivo) en el cual los jóvenes y las jóvenes dan desarrollo a sus vidas, dado que es una premisa para la elaboración de todo estudio referido a estos sujetos sociales, pues es allí donde se definen oportunidades y posibilidades de llegar a ser y a hacer, en su experiencia; es allí donde —como diría Pierre Bourdieu—, se re-define o re-significa la palabra juventud, en medio de tensiones, conflictos, luchas y juegos de intereses.

De este modo convengo en que el momento histórico actual se halla caracterizado por la multiplicidad y variedad de comunidades con sentido propio, con ofertas de estilos de vida y/o de posibilidades para ser y estar, percibidos y experimentados por los individuos ya sea de modo *real* en el contacto directo con éstos o *virtual*, gracias a la intervención de los modernos medios masivos de comunicación². Hoy es irrefutable que los jóvenes y las jóvenes, independientemente del sector (estrato o espacio) social al que pertenezcan, reciben una gran cantidad y diversidad de informaciones sobre sucesos, objetos y sujetos, mediadas especialmente a través de los medios masivos de comunicación, aunque no exclusivamente. Cali, a finales de la década del año 90, presentaba dos aspectos a destacar: por un lado, una alta densidad en población joven, y por el otro, el hecho de que el mayor porcentaje de esta población se encontraba concentrada en sectores urbanos

¹ Estas personas son: Alexander (Loco), barrio Lleras Camargo y Edwin (Profeta) barrio Brisas de Mayo, habitantes de la comuna 20, Siloé; Rico y Maligno barrio Antonio Nariño, comuna 16; Pedro Pablo (Fénix) barrio el Poblado, comuna 13; Adriana (La Guama) barrio Ciudad Córdoba, comuna 15; Alexa (La psiquiatra) barrio el Vergel, comuna 13; y Mae, habitante del barrio Rodeo, comuna 10. Todos ellos raperos y raperas de la ciudad de Cali. (Las opiniones de Mae que en este documento se consignan, son producto de una entrevista realizada por James Cuenca y Alfaima Sánchez; las otras siete entrevistas se realizaron pensadas, en primera instancia, para el desarrollo de este trabajo investigativo).

² Según Niklas Luhmann, “(...) vivimos instalados en la diferencia no en la unidad” (1998, p.25), y según Peter Berger y Thomas Luckman, se crece en un “(...) mundo donde no existen valores comunes” (1997, p.61).

donde la pobreza es el denominador común³. Partiendo de la existencia de estos dos aspectos, es posible aventurarse a construir una imagen sobre estos jóvenes, estas jóvenes, y estos sectores, matizada por la existencia de una alta pluralidad en formas y modos de percibir y de actuar, ya sea frente a realidades locales o frente a aquéllas que se tejen fuera de allí.

Frente a esa imagen que se logre constituir, además de dibujar la existencia de las conocidas pandillas delincuenciales, es necesario reconocer la existencia de muchos otros tipos de agrupaciones juveniles en donde la motivación para el encuentro y la acción se origina en el interés tanto por el ocio, como por el deporte, por la estética, por las artes, por lo político y hasta por el anhelo de un empleo o un recurso que se vislumbra desde la cooperación y la autogestión⁴; y en medio de todo este *collage* se distingue la presencia del Rap, agrupaciones juveniles conformadas en torno a la práctica de esta expresión artística⁵.

La revolución social y cultural en torno a los medios masivos de comunicación ha tenido un papel importante en la configuración de la sociedad actual, y es un requisito radical en su diferenciación y pluralización, al promover una cultura global que amplía el horizonte del individuo y da la capacidad de construir un conocimiento que no está cercenado por fronteras geográficas y simbólico-culturales.

I. Tecnología con industria de entretenimiento, una experiencia insertada entre otras

Los medios de comunicación son un importante proveedor de sentido capaz de captar intensamente la atención de los individuos; éstos han logrado sintonizarse con el acontecer, con el ritmo y con la personalidad de nuestro tiempo, debido especialmente a dos “elementos” con los que se relacionan

³ Para el año de 1998 se estimó, según proyecciones realizadas a través del censo de 1993, que la población total de la ciudad de Cali era de 2'020.218 habitantes, población que, según su distribución por grupos etáreos, poseía una concentración en el rango que oscilaba entre los 12 a los 29 años de edad, de 34.2% (N: 2'020.218). Diagnóstico de la situación de la población joven en la ciudad de Santiago de Cali. 1999. Mesa de concertación para la política de juventudes del municipio. p. 32.

Al confrontar el anterior dato frente a la división de la ciudad por comunas y la situación de éstas en relación con sus condiciones socioeconómicas, nos arroja como resultado el hecho de que en los sectores y hogares de nivel socio-económico bajo y bajo-bajo, es donde se halla ubicada la mayor proporción de jóvenes de la ciudad. Para los hogares ubicados en las comunas 6, 7, 13, 14, 15, 16, y 21, la tasa de dependencia juvenil alcanzaba para 1998 el 0.91%; y para las comunas 18 y 20, el 0.87%; mientras que en las comunas 9, 10, 17 y 19, donde se encuentra una alta proporción de hogares con nivel socio-económico medio y alto, la tasa de dependencia juvenil tan solo alcanzaba el 0.66%. Proyecto Cidse - Orstom, diciembre de 1998.

⁴ El Proyecto Red Cultural del Distrito de Aguablanca, en conjunto con el Observatorio Social, entre los años 1997 y 1998 realizan un censo del sector cultural existente en esta zona, hallando que existían 150 grupos discriminados del siguiente modo: 25 Organizaciones No Gubernamentales comunitarias de educación, de actividad social, de tercera edad y juveniles; 21 grupos de animación juvenil; 11 grupos de recreación y deporte y 93 grupos artísticos y de cultura popular. Es de destacar el hecho de que los jóvenes y las jóvenes integran el 80% del total de los grupos y ONG comunitarias.

⁵ El Rap se reconoce especialmente como un modo de expresión artística que nació a finales de la década de los setenta en los suburbios de las ciudades estadounidenses, como medio para expresar a través del canto y la expresión corporal el descontento de las personas que allí habitaban, especialmente de los jóvenes y las jóvenes frente a las situaciones de extrema pobreza, violencia y marginación de las cuales eran víctimas. Hace parte de un movimiento cultural llamado Hip hop, que involucra además otros modos de expresión artística: Break Dance, Graffiti y Scratch, en donde el instrumento central de su ejecución es el cuerpo, el dibujo y la música, respectivamente.

fuertemente y que los hace atractivos y audaces para mantener siempre despierto el interés de los individuos, brindando sensaciones de originalidad, cambio, o innovación y diferencia; por un lado se encuentra el elemento tecnológico, pilar fundamental en la comunicación masiva y que los convirtió en el principal indicador de la era moderna, en la cual, la necesidad personal y social de rapidez en el procesamiento y acceso a la información requerida para la formación de conocimiento, anima a que este elemento permanezca bajo la expectativa de los individuos; por el otro lado, se encuentra el elemento al que llamamos *industria del entretenimiento*, que a través de los medios masivos de comunicación irradia y recrea todo lo que acontece bajo el aura de la espectacularidad y la novedad.

Así, la experiencia con la tecnología y la industria del entretenimiento a través de los medios masivos de comunicación, se convierte en un aspecto relevante y necesario para tener en cuenta cuando nos preguntamos sobre el modo como los individuos perciben, entienden y actúan frente a su entorno. Este tipo de experiencia es la que James Cuenca destaca en su estudio sobre el Rap en Cali, llamado *La construcción de identidades sociales en grupos de raperos*.

Cuenca (2001) destaca cómo el consumo y la intervención de los medios masivos de comunicación, como soporte para producir identificaciones, se constituyen en los factores principales de la construcción de identidades alrededor del Rap en jóvenes de sectores populares de la ciudad de Cali. El estudio señala cómo a principios de la década del año 80 del siglo XX, muchos de los jóvenes y las jóvenes de la ciudad vieron por vez primera expresiones del Hip Hop, en especial el Break Dance, a través del cine, en películas como *Beat Street*, que llegaban de Estados Unidos, o por medio de la televisión, al transmitirse videos musicales donde aparecían jóvenes ejecutando este tipo de baile y expresión artística, pudiéndose observar las coreografías, la indumentaria, los modos de portar el cuerpo, de escuchar y aprender los sonidos y canciones de moda; instrumentos tecnológicos sin los cuales —precisa Cuenca—, “era bien difícil acceder aunque fuera de manera incipiente a lo que era el Break como propuesta musical del momento” (Cuenca, p. 75).

Igualmente, se expone cómo ha sido gracias a estos instrumentos que grupos de jóvenes caleños y caleñas han podido conocer modos de comportamiento y de respuesta ante circunstancias y condiciones sociales dadas; tal es el caso del grupo Ashanty⁶. La formación de este grupo tiene lugar, según el autor, cuando algunos jóvenes raperos y raperas (década de los 90) empiezan a recibir y ver videos de grupos estadounidenses que tenían como tema la problemática de los habitantes afroamericanos y afroamericanas, y el respeto a sus derechos, hallando puntos de encuentro e intereses en común. El estudio señala que estos procesos de identificación no se dan en el vacío, pues interviene la misma

⁶ Ashanty es un grupo de Rap del Distrito de Aguablanca conformado en su mayoría por jóvenes negros, quienes a través del Rap buscan reivindicar la identidad negra, siendo éste su principal propósito y razón de encuentro y acción como grupo.

condición étnica de esa población joven y la realidad de la discriminación social, cultural y material en el distrito de Aguablanca. Llama la atención de este estudio el uso que los jóvenes y las jóvenes dan a estos videos, “reflexionar sobre su realidad con los planteamientos y propuestas que hacen esos grupos y no una copia mecánica de ellos” (Cuenca, 2001, p. 106).

El autor subraya entonces que “esta actitud pensante, reflexiva en las *prácticas de consumo*, es lo que permite afirmar una identidad propia en los jóvenes, en dialogo con otras identidades locales y globales” (Cuenca, 2001, p. 132). El estudio, además de otros datos y reflexiones desarrolladas por su autor, finaliza estableciendo la relación entre lo local y lo global, destacando cómo en los raperos y raperas tiene desarrollo un proceso que igualmente considera lo propio y lo ajeno, lo de dentro y lo de afuera, siendo partes de una misma trayectoria cultural; resaltando con ello, como de gran importancia, el papel que tienen los medios de comunicación en la construcción de esta identidad social: “... los raperos han logrado articular exitosamente, las ventajas que ofrecen los medios, con las necesidades y carencias propias, derivadas de los procesos de exclusión social presentes en las condiciones socioeconómicas en que viven” (Cuenca, pp. 133-134).

Sin embargo, en sociedades como las nuestras, caracterizadas por su alta diferenciación y pluralidad, tenemos que es parte ya del entorno la existencia de múltiples y diseminados focos de sentido frente a los cuales todo individuo tiene la posibilidad de experimentar —insisto— tanto de modo real como virtual. En virtud de lo anterior, oímos y atendemos las voces que advierten la necesidad de tratar con un mayor detenimiento el papel y la importancia que posee *la experiencia* de los individuos con los medios masivos de comunicación, entendidos éstos como importante proveedor de sentido, en este caso referido al Rap, más no el único, especialmente cuando nuestras reflexiones apuntan hacia el modo como los individuos constituyen sus subjetividades y una identidad social.

El Rap es, por tanto, entendido y abordado en cuanto producto social que tiene lugar en medio de un contexto de relaciones y condiciones específicas que lo complejizan y llevan mucho más allá de la dimensión estética, artística y mediática que posee; es decir, *el Rap como objeto de análisis sociológico*, nos señala un *agente* que mueve intereses tanto particulares como colectivos y que promueve la interacción tanto en el plano virtual como en el real, interacción que en ocasiones puede tornarse cordial y en otras conflictiva, y que se suma a la compleja trama social que creamos y recreamos cotidianamente.

El Rap, entendido del anterior modo, no limita su contacto con los individuos al que se establece a través de los medios masivos de comunicación (aunque a éstos deba su amplia y rápida difusión), ni se reduce a la experiencia del consumo cultural; éste, como fenómeno social, se descubre más denso y complejo, especialmente al observar individuos que en sus múltiples vivencias lo perfilan como la experiencia de mayor relevancia en sus vidas, transformándolo así en un objeto de alto valor cultural y social.

“La experiencia es la evidencia”

Las vivencias y experiencias se proyectan como los elementos conectores entre el individuo y el mundo (Perea, 2001, p. 279). Un individuo recibe y experimenta por sus propios medios muchos y diversos sucesos, procesos, imágenes, etc., cargadas de una gran cantidad de información, la cual se acumula y organiza, ya sea conciente o inconcientemente dentro de la conciencia de cada individuo, como *experiencias*, obteniendo con ello la oportunidad de adquirir un conocimiento amplio del mundo y de lo que le rodea; sin embargo, no todo individuo tiene la oportunidad de experimentar con los mismos objetos, espacios y sujetos, ni todas las experiencias alcanzan el mismo grado de relevancia entre éstos. La relevancia, según Berger y Luckman (1968), se encuentra supeditada a dos factores: “(...) los intereses pragmáticos del individuo y la situación general dentro de la sociedad del mismo” (Berger & Luckman, p. 64). En relación con estos dos factores, la conciencia retendrá, estereotipará y sedimentará, en la estructura psíquica, algunas de las tantas experiencias “núcleos de experiencia” recibidas o construidas por el individuo, mientras que otras no o en un menor grado; prolongando la anterior reflexión, Berger y Luckman señalan que “las experiencias consideradas individualmente no tendrían sentido” y que para ello, la conciencia tiene la capacidad de captar relaciones entre las experiencias y sobre la base de éstas, dirigir la atención del individuo hacia una o unas de las tantas posibilidades que ha tenido la oportunidad de conocer y sobre las cuales, tendrá ya la capacidad de elegir o rechazar (1997, pp. 31-32); se erige por tanto en el individuo un marco de referencia, o mejor, un *conocimiento propio*, que le permite desarrollar la competencia de interactuar y confrontarse con objetos y sujetos que le rodeen, de identificarse o rechazar influencias del exterior y de liberar o reprimir las del interior, además de actuar y proyectar sus actos futuros de acuerdo con un sentido⁷ que le es propio y por tanto lógico.

Así, para Anthony Giddens los medios de comunicación, aunque transmitan múltiples experiencias e informaciones a los sujetos y los coloquen frente a una gran diversidad de elecciones, poseen límites de acción, pues la gran mayoría de las experiencias —por no decir todas las que allí se recrean—, carecen del carácter fundacional que las vincule directamente con *la experiencia* de los sujetos (Giddens, 1997, p. 126); igualmente, es de subrayar la idea de la Mexicana Rossana Reguillo, para quien, frente a un sujeto que se constituye con base en múltiples experiencias, los medios de comunicación han de ser vistos y tratados como una entre varias (Reguillo, 1996, p. 71).

En los casos donde un sujeto o un grupo de éstos se apropien de elementos con los cuales se identifican, adoptándolos para la estructuración de sus

⁷ Para, P. Berger y T. Luckman, en *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido* (1997), el sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias; mientras que para Niklas Luhmann, en *La diferenciación de la sociedad* (1998), el sentido no es otra cosa que una forma de experimentar y de realizar la inevitable selectividad. La relación que se encuentra y subraya en ambas, es que el sentido es conciencia (de las vivencias y experiencias recibidas o desarrolladas por el sujeto) y con ello, capacidad de elección.

subjetividades e identidad social, es porque tales elementos hallan su relación con otras experiencias que les dan el peso y la base necesarios para permitir la emergencia y desarrollo plausible de la subjetividad en cuestión. Entre esas otras experiencias que se tendrán en consideración, se encuentran las recogidas dentro de escenarios como son la familia, la escuela y el barrio; se propone que es en este *contexto de experiencias* donde se define la manera en que inciden unas y otras en la posterior elección que desarrolla el sujeto por el Hip Hop y el Rap⁸.

II. Escenarios de experiencia⁹

La familia

Existe una serie de similitudes en relación con la experiencia de familia que presentan los cuatro sujetos entrevistados: la primera de éstas se halla en relación con que sus padres y madres o las personas encargadas de su crianza y cuidado cuando niños, no son nativos de la ciudad de Cali; en su totalidad son inmigrantes de diversas zonas rurales del país (el padre y la madre de Loco son naturales de los departamentos de Antioquia y Caldas, mientras que el padre y la madre de Rico son de Cauca y Nariño, respectivamente; el abuelo y la abuela de Maligno son de Risaralda, y el padre y la madre de Fénix son naturales del municipio de Candelaria, al sur del departamento del Valle del Cauca); el arribo a la ciudad de Cali estuvo animado por el deseo de obtener un trabajo remunerado y mejores condiciones de vida que las vivenciadas en las zonas rurales de donde eran oriundos y oriundas, tanto para sí como para sus familias, ya sea porque fueron animados por familiares que ya se encontraban en Cali o porque posteriormente ellos y ellas fueron quienes se encargaron de alentar la migración de sus familiares del campo a la ciudad.

La pobreza indicada por las precarias condiciones materiales en las que se conforman y viven estas familias, es otra vivencia común entre estos jóvenes. La familia de Loco, como la de Rico, son casos de hogares que se constituyen y establecen en lotes invadidos a los márgenes de la ciudad; a finales de la década del 60 la familia de Loco cerca un lote en lo alto de una de las montañas que bordean la franja occidental de la ciudad (hoy sector legalmente reconocido como Brisas de mayo); la familia de Rico, por su parte, a inicios de

⁸ Peter Wade, en un artículo llamado: *Trabajando con la cultura: grupos de Rap e identidad* (1999), hace el llamado a que reconozcamos en las múltiples experiencias de los individuos la existencia de dos dimensiones, la de lo simbólico y la de lo material, dos caras de una misma moneda que no pueden estar separadas, aunque se distingan analíticamente, pues la información que de allí se extrae es la que fundamenta la posibilidad de ser y hacer de los individuos en un contexto particular. De este modo, para Wade (1999) “las identidades culturales que hoy día se reclaman y se estriban con base en la cultura, tienen que ser conceptualizadas como el producto del trabajo de personas que no pueden subsistir alimentándose de significados...” (Wade, p. 282), rescatando que los individuos (en este caso los raperos y las raperas de la ciudad de Cali) además de poseer necesidades en el aspecto simbólico, las poseen también (notoriamente) en el aspecto material, dado lo cual no se puede hablar de la estructuración de una subjetividad y de un *nosotros* basándose tan sólo en representaciones simbólicas; hay necesidad de tener presente otro tipo de factores.

⁹ Los datos que se presentan a continuación provienen de entrevistas hechas a profundidad a cuatro de los raperos entrevistados (Loco, Fénix, Rico y Maligno), con los cuales se logró reconstruir historias de vida temáticas.

la década del 70 se instala en la zona oriental de la ciudad, sector que hoy se reconoce legalmente como el barrio Antonio Nariño (Distrito de Aguablanca); la experiencia infantil y familiar de Maligno se desarrolla en el barrio Antonio Nariño, al igual que la de Rico, con la diferencia de que esta última familia se establece allí cuando ya el sector había sido legalmente reconocido por el municipio; por último, la experiencia familiar y de infancia de Fénix se desarrolla entre el barrio la independencia y el barrio El Poblado¹⁰.

La condición de inmigradas del campo a la ciudad de estas nuevas familias, en especial la de los adultos, quienes tenían ya unas lógicas y hábitos de comportamiento especialmente determinados por ese contexto donde habían tenido desarrollo sus propias historias biográficas, se enfrenta ahora a la obligación de socializar en otro contexto a los nuevos miembros de la familia, lo que desemboca en importantes dificultades para el desarrollo de esta labor. En los casos que venimos siguiendo se encuentran dinámicas familiares conflictivas, perturbadoras y des-estructurantes, tales como: alcoholismo y maltrato físico por parte de uno de los progenitores (caso presentado en la familia de Loco), lo cual desemboca en el enfrentamiento violento entre padre e hijos; al respecto expresa el entrevistado: "... hasta que llegó el día que intervinimos ahí, de que cómo le va a dar maltrato a mí mamá, ya estábamos grandes [el hermano y él], ya podíamos con él..."; abandono de hogar por parte de uno de los padres o de ambos (casos presentados en la familia de Fénix y la de Maligno, respectivamente), lo que condujo, entre muchos otros aspectos, a que en el proceso socializador primario intervinieran diferentes agentes tales como hermanos y hermanas, tíos y tías, abuelos y abuelas o vecinos y vecinas, mientras que los responsables (materiales) de éstos y éstas trabajaban; o, en el caso de Rico, el fallecimiento temprano y repentino de la madre (11 años), quien representaba el principal referente familiar en tanto responsable de la convivencia en el hogar y cuidado de los hijos e hijas, mientras que el padre, según Rico, atendía otros asuntos; a este trágico evento se le suma el rápido ingreso de nuevos agentes a la estructura familiar (madrastra, hermanastros y hermanastras): "Teníamos un año de haber muerto mi mamá cuando él ya tenía el reemplazo, él simplemente dice que como hombre necesita una pareja y entran los familiares a apoyarlo y a tratarlo de psicologiar a uno...", eventos que desencadenan el distanciamiento de Rico del hogar y de las relaciones familiares, y el que se refugiase en la calle al lado de sus pares.

Frente a estas situaciones conflictivas generadoras de crisis familiares, las estrategias y competencias tradicionalmente desplegadas para enfrentarlas no responden suficientemente o de modo pertinente, ni lo hacen la autoridad ejercida por medio del uso de la fuerza, como tampoco el acompañamiento por

¹⁰ El barrio la Independencia es clasificado entre los estratos 2 y 3 (bajo y medio bajo, respectivamente); allí viven el abuelo y la abuela de Fénix, quienes acogieron al padre y a la madre de éste al momento de arribar a la ciudad de Cali; el barrio El Poblado es un barrio de estrato 1 (bajo-bajo), perteneciente al sector conocido como Distrito de Aguablanca, al cual arriba Fénix a la edad de 8 años junto a sus hermanas y madre (el padre había abandonado el hogar). En Colombia, la clasificación socioeconómica de su población se realiza a través de seis estratos; los otros tres son: estrato 4 (medio-medio), estrato 5 (medio alto) y estrato 6 (alto).

parte de terceros no aptos o sin la disposición (en tiempo y recursos) necesaria para la crianza y educación. Los emergentes modelos de familia urbana que se observan en estos casos presentan estructuras disímiles y débiles, en las que se evidencia el pobre papel que desempeñan los adultos como agentes socializadores.

Otro elemento perturbador en la relación entre padres/madres, e hijos/hijas, se ubica en la brecha que generó la masificación de la educación de la cual fueron beneficiarios los segundos. Los padres y las madres, hombres y mujeres emigrantes del campo, no poseían las herramientas suficientes para comprender y acompañar a sus hijos e hijas (urbanizados), en los procesos educativos cada vez mayores en términos absolutos y relativos (Parra, 1985, p. 35).

Ellos (sus padres) crecieron en el campo, trabajando en fincas, recogiendo café, haciendo cosas allá (el papá es oriundo del departamento de Antioquia y la mamá de Caldas) ...se conocen aquí en Cali, no tenían estudio, más o menos hasta tercero o cuarto, tenían buena letra los dos, pero totalmente ignorantes, es más, nosotros llegábamos con las tareas y ellos nunca nos revisaban las tareas, pues si nosotros no entendíamos, pues ellos menos, entonces nosotros nos defendíamos como podíamos... (Loco, 7 de noviembre de 2001).

Escuela y empleo

El concepto de juventud generado por el modelo urbano industrial de desarrollo, consiste en una transformación de las relaciones existentes entre la familia y el trabajo en lo que se refiere al proceso de socialización. Esta transformación le fue encomendada a una tercera entidad socializadora: la educación, como mecanismo de formación de mano de obra tanto para el nuevo modelo de vida urbano como para el desempeño de ocupaciones que requieren de un cierto grado de calificación media especializado o para las posiciones superiores que pedían calificaciones de nivel universitario (Parra, 1985, p. 16).

Entre las décadas de los años 50 y 70 (siglo XX) y gracias a los avances de la democratización social del país, se presenta en Colombia el fenómeno que conocemos como *expansión escolar*; la educación deja de ser un bien al que sólo accedía un sector privilegiado de la población. En este marco y bajo la premisa que señala que si no existe preparación y formación no se podrá gozar de los beneficios que trae el progreso, la concepción de la gente pasa de considerar el que se debía trabajar “duro” y ahorrar desde muy joven (niño) para alcanzar las mejores condiciones materiales de vida posibles (lógica *tradicional*), a la de que (segunda mitad del siglo XX), se debe educar y formar, como medio para alcanzar un mayor estatus y ascender en la escala social (lógica *moderna*). A la generación de padres

y madres ubicados entre las décadas de los años 60 y 70, se les informa que el mejor futuro para sus hijos e hijas era que se educasen y preparasen, pues de lo contrario tendrían menores posibilidades de conseguir un buen y bien remunerado empleo. Esta idea se generaliza y es aceptada como un hecho, por lo cual los padres y madres de familia hacen grandes esfuerzos por inculcarla a sus hijos e hijas como camino de su propia superación. La educación, de este modo, se perfila como el “puente entre la familia y el trabajo” (Parra, 1985, p. 56), como herramienta necesaria para enfrentar un futuro lleno de posibilidades y de logros: “(...) para ellos era muy importante que nosotros estudiáramos, nos decían que había que terminar el estudio para no ser como ellos, ellos querían que nosotros fuéramos alguien...” (Loco, 7 de noviembre del 2001). “(...) ellos siempre le estaban diciendo a uno estudie, termine su bachillerato, mire que yo no pude, usted sí puede ahora que le estamos dando las comodidades... vaya al ejército para que tenga un buen trabajo” (Rico, 18 de marzo de 2002).

Pero las expectativas generadas por los padres y madres en torno al progreso del país y al pleno empleo de sus habitantes, se habrían de frustrar. Las crisis nacidas en Colombia en la década del 90 en los campos político, social y económico, afectan contundentemente la demanda de trabajo; “la generación de los hijos” encontró al momento de venir a hacer parte del mercado laboral un paisaje bastante desolador. A modo de ejemplo presentamos el año 1999, en donde la ciudad de Cali presentaba una Media del 21.2% en la tasa de desempleo de sus habitantes, porcentaje alto y preocupante, pero especialmente dramático cuando se observa que este índice para los rangos de edad entre 12–14, 15–19 y 20–29 años, fue de 35.9%, 41.6% y 27.4%, respectivamente¹¹.

Aquella visualización y expectativa que forjan los padres y madres frente a la educación escolar como puente para una mejor calidad de vida en sus hijos e hijas, no se halla refrendada. La experiencia directa de éstos con la educación escolar se cubre de otro tipo de significados, como la posibilidad del encuentro con el par, con el mundo juvenil, mundo del goce, o del dolor y la frustración —entre otros—, que no tienen la capacidad de atraer o retener la atención y el interés de éstos hacia el mundo escolar; además, es de señalar que la experiencia escolar se hallaba alternando con otro tipo de experiencias, las cuales emanaban de las necesidades e intereses propios (inmediatos) y que se ubicaban como aspectos clave para el desarrollo de sus vidas.

Loco se retira de sus estudios en noveno grado, movido por el mal rendimiento académico que tenía, pero también porque su principal necesidad e interés —y los de su familia— en aquel momento giraban en torno a trabajar, lo que de hecho ya venía realizando desde mucho antes de tomar esa decisión, dato que es importante tener presente si nos cuestionamos sobre su mal rendimiento académico. Así, en la época del estudio, esta experiencia se

¹¹ Comportamiento similar se observa en los cuatro años anteriores al reseñado; ver archivos del DANE, en especial, los resultados de las Encuestas Nacionales de Hogares.

alternaba con la del trabajo, en donde se gesta una particular idea que choca directamente con la de una educación como puente para el trabajo, lo cual termina por enterrar el deseo de éste de estar allí.

... cuando yo me salí de estudiar (en noveno grado) yo decía, lo que he estudiado no me ha servido para nada, porque yo iba a pedir trabajo y me decían, usted qué sabe hacer, no pues que yo soy... pero qué, qué sabe hacer, le decían a uno, digamos yo llegué al taller de metal mecánica, ¿usted qué sabe hacer? no, nada, pero yo aprendo, entonces me dijeron, usted tiene un mes para aprender a pintar, si no aprende chao, no me preguntaron si sabía raíz cuadrada, nada... yo le decía a mi mamá, no vea uno lo que vale es lo que uno sepa, yo decía lo que decían los cuchos allá en el trabajo y yo empecé a ver que ¡sí, claro!, uno no iba a mostrarle al *man* un diploma al taller... entonces yo aprendí el arte de pintar y con eso me defendí, yo tenía mi trabajo y yo me compraba lo que yo quería” (Loco, 7 de noviembre del 2001).

Se podría señalar como paradójico que los padres y madres de Loco, por un lado, desearan que su hijo estudiase para que “sea alguien” y, por el otro, permitieran y fomentaran que siendo todavía un niño se hallase trabajando; sin embargo, lo cierto es que en la pobreza casi siempre lo urgente está un paso adelante de lo importante:

Yo me salí que pa’ trabajar... ellos aceptaron porque había una crisis, entonces yo empecé a trabajar, empecé a aportar comida para la casa, entonces ya no pasaba nada [en relación a la exigencia de que atendiera los asuntos escolares], además yo quería salirme de estudiar para comprarme lo mío...” (Loco, 7 de noviembre del 2001).

Fénix y Rico representan los dos casos (entre los cuatro relatos biográficos) donde se alcanza a obtener el título de bachiller. Pero, ¿qué motiva la permanencia de éstos allí? Fénix termina su bachillerato sin tener un balance académico y disciplinario positivo, pues su principal interés al estar en los tres establecimientos donde tuvo lugar sus años de bachiller, se hallaba en la posibilidad del encuentro con el par y con ello, como dice él: “con la recocha, la rumba y las niñas”. Hay que destacar el modo como en su relato la educación escolar tiene un significado bastante pobre, medido desde el parámetro de la utilidad, no representándole por tanto alguna relevancia para el posterior desarrollo de su vida.

El colegio es para recibir el cartón de mierda, aunque sé que es determinante si yo decido entrar en una universidad, en donde ahí sí realmente voy a recibir una educación... hay materias que de hecho no sé por qué las enseñan, porque al final eso no queda sirviendo para nada (Fénix, 26 febrero de 2002).

Rico, por su parte, termina el bachillerato movido por el compromiso y la obligación emocional hacia su familia y hacia su padre especialmente. Pero sus verdaderos intereses, que movían su vida en aquel entonces, se hallaban por fuera del establecimiento educativo, estaban en la calle, en el barrio y en las actividades que llevaba a cabo con sus amigos.

... en ese entonces (en el tiempo del colegio) estaba yo en la etapa difícil que te comento, estaba yo en una problemática pero brava, me estaba relacionando con gente pesada en vainas raras y eso me bajó mucho el nivel en el colegio, porque yo estaba más preocupado a ver si me volaba por la tarde y me venía para mi casa, eso me hizo bajar mucho el nivel académico, **yo era un estudiante no bruto, sino distraído en otras vainas** (Rico, 18 de marzo de 2002).

El caso de Maligno es un poco diferente a los tres anteriores, pues a pesar de presentar un rendimiento académico aceptable (así lo atestigua la abuela que no entiende por qué su nieto no terminó el bachillerato), decide en noveno grado hacer a un lado sus estudios para concentrarse en lo que él consideraba y aún considera lo realmente importante: el Rap y el Hip Hop. Maligno, quien desde niño ya transitaba las calles de la ciudad como vendedor de periódicos, expresa que a la edad de 10 años ya se relacionaba con el mundo del Rap local y que posteriormente descubre y reconoce que alrededor de esta práctica, su historia de vida toma un sentido que le es propio, es decir, que no es el de la escuela, ni el que la abuela le quiere inculcar, ya que desde los seis años, periódicamente, ella lo lleva consigo a reuniones de la Iglesia Pentecostal; en relación con la experiencia religiosa, Maligno llega a la siguiente afirmación:

... un núcleo de hipocresía, porque los Pentecostales unidos hablan mal de los trinitarios, los trinitarios hablan mal de los pentecostales, los testigos de Jehová... y todos leen un libro que se llama la Biblia, entonces cada uno se da la espalda porque tiene un entendimiento diferente de las escrituras, entonces yo no quiero ser parte de ese núcleo de hipocresía...
...le pido a Dios y todo sigue igual, no le pido y las cosas siguen igual; lo que logro, lo logro por mí; las cosas buenas que me pasan, me pasan por mí y las cosas malas que me pasan, me pasan por mí.
(Maligno, 1 de marzo de 2002)

Y en relación con la experiencia escolar, señala lo siguiente:

... Yo me quedé en noveno; **no lo continué porque vi muchos espejos**, de que la gente salía de once y no tenía para una carrera para la universidad y, ¡bienvenido!, un desempleado más, con un cartón ahí de once y conseguían un trabajo de conductores en Emsirva, en el gas, entonces qué tristeza ver a un *man* con una pipa de gas al hombro, con un cartón de bachiller en la casa... Yo me quedé en noveno... la plata que se

va a invertir en eso (la escuela) la invierto en mi Hip Hop, y si yo hubiera salido de once estuviera igualmente aquí, con vos, hablando de lo mismo (Maligno, 1 de marzo de 2002).

Para cerrar este aparte, en donde la experiencia de la educación escolar pierde centralidad frente a otro tipo de experiencias que alternamente desarrollaban estos jóvenes, no puedo pasar por alto la pregunta sobre la calidad y la forma en que ésta les es impartida, ya que en las respuestas se descubre que ello no contribuye a la construcción de una imagen positiva de esta experiencia. En el caso de Loco, la remembranza de su experiencia escolar se halla marcada por el dolor; ello se evidencia cuando éste, al hacer memoria de su paso por la escuela, lo primero que viene a su mente son los golpes físicos proporcionados por su padre y su madre, en el afán y como una de las herramientas que éstos poseían, para que tanto su hermano como él hiciesen la tarea y aprendiesen la lección dada por su maestros y maestras, y los golpes psicológicos de profesores, profesoras y directivas: “el director se paraba en la entrada y por cualquier cosa (sobre la presentación personal o sobre los útiles exigidos para estudiar) lo devolvía a uno, y uno veía a ese *man* y ¡huy!, era el susto” (Loco, 7 de noviembre de 2001). Por otro lado, en el caso de Rico, hay que destacar las condiciones en las que inicia su proceso de formación escolar, ya que ello permite señalar cómo a pesar de la masificación de la educación en nuestra sociedad, no existe garantía para los sectores más desfavorecidos de una educación de calidad en condiciones dignas para ser impartida y recibida.

La primera primaria que yo hice fue en una escuelita, donde había un salón que tenía kínder, pre-kínder, primero, segundo y tercero, un salón con todo eso y dos tableros, y la profesora tenía que dividirlo, imagínate que yo con la edad que tenía, tenía los conocimientos tergiversados y llevados del putas, en esta escuelita duré como hasta los 7 años y allá llegué hasta segundo, no pasé nunca a tercero, la parte de atrás... (Rico, 18 de marzo de 2002).

A través de las experiencias con la familia y la escuela que hemos reseñado de Loco, Fénix, Maligno y Rico, se concluye que las herramientas adquiridas en éstas son deficientes y poco competentes para interpretar y poder actuar ante las realidades que se dibujan frente a sus ojos (inseguridad, pobreza, desempleo y marginación). Para estos jóvenes, la familia y la escuela (entendidas como agentes socializadores básicos) son incongruentes entre sí e incoherentes con lo que luego el entorno o la sociedad va a exigir de ellos, y establecen por tanto referentes débiles con los cuales deben afrontar y confrontar lo que acontece a su alrededor. Así, la sociedad que se experimenta dista mucho de ser la sociedad que se desearía inculcar.

... por mucho de que las mamás o los papás le inculquen valores y principios, pero después de que uno se desengaña de ellos o después de que uno vea el mundo con sus propios ojos, uno coge esos valores y principios y los guarda por acá y comienza a crearse nuevos valores y nuevos principios, de la única forma que uno los saca, es cuando le dan un golpe en la cabeza a uno y uno dice ¡ah!, verdad que mi papá me decía esto o que yo no debía de hacer esto, pero en últimas... (Rico, 8 de marzo de 2002).

El barrio y la calle

“La inestabilidad obliga a buscar formas de sobrevivencia”

(Reguillo, 1991, p. 20)

Siete de los ocho individuos entrevistados provienen de las dos principales zonas pobres de la ciudad de Cali: Aguablanca y Siloé¹². En estas zonas las necesidades materiales y la violencia marcan fuertemente las experiencias subjetivas de todos sus habitantes.

... pobreza absoluta, las casas eran hechas en bareque, las calles sin pavimentar, no había agua potable, había que ir por arriba a buscar las quebradas para lavar la ropa, para traer agua, llenar tarros, llenar el tanque, después colocaron el agua y el agua llegaba una vez por semana y había que llenar todas las ollas; no había energía, era muy mala, servía para alumbrar un bombillito amarillo, no había alumbrado público, una invasión. Nosotros nos criamos en una pobreza absoluta (Loco, 7 de noviembre de 2001).

La pobreza no necesariamente se halla relacionada con la violencia. Sin embargo, estas dos zonas de la ciudad, según lo señalado por la oficina de convivencia ciudadana Desepaz de la alcaldía de Cali, presentan los más altos índices de la ciudad en relación con actos de violencia, especialmente los referidos a homicidios, siendo los jóvenes y las jóvenes los principales protagonistas en éstos, como víctimas y como victimarios, lo que nos señala un agudo conflicto de convivencia entre pares¹³. Los entrevistados y entrevistadas viven cotidianamente esta situación: “...ver que le roban a los

¹² Para el año de 1998, la población del área metropolitana Cali-Yumbo que se hallaba bajo la línea de pobreza, promediaba alrededor del 39.0% (n: 2, 020,218), mientras que para las comunas 6, 7, 13, 14, 15, 16 y 21, éste alcanzaba el 54.2% (n: 846,927) y para las comunas 1, 18 y 20, el 56.0% (n: 248,886). En este mismo año, la población de Cali-Yumbo que se hallaba en indigencia era el 10.0%, mientras que para estas dos zonas (Aguablanca y Siloé), este índice alcanzaba el 12.7% y el 16.6% respectivamente. Encuesta nacional de Hogares, DANE, Cali-Yumbo, procesamiento especial, etapa 100.

¹³ Según Desepaz, en 1996 de los 2.069 homicidios ocurridos en la ciudad de Cali, 1.217 (58,2%) correspondieron a individuos entre el rango de edad de 10 – 29 años. Entre 1993 y 1997, según esta dependencia de la alcaldía de Cali, de los 5.006 homicidios cometidos contra jóvenes (15 – 29 años) en la ciudad, 1.724 (34,4%) ocurrieron en las comunas 13, 14 y 15 (Distrito de Aguablanca) y en la comuna 20 (Siloé). Ver “Diagnóstico de los jóvenes en la ciudad de Santiago de Cali”, 1999, pp. 51-52.

parceritos y uno no hacer nada, esa es la ley del más fuerte, que no respetan la vida de los demás y ver que tus parceritos que van creciendo también se vuelven así” (Adriana, 13 de marzo de 2002).

En este contexto urbano, no es extraño que encontremos en los jóvenes y en las jóvenes una forma de acción–reacción a la violencia: el involucrarse con grupos juveniles callejeros llamados pandillas. Se aprehende en las vivencias dentro del barrio, que la violencia es un medio eficaz para resolver las diferencias. Este es el caso de Rico, quien desde muy temprana edad se involucra con grupos juveniles de la calle y vive de cerca el fenómeno de la violencia en el Distrito de Aguablanca. Así, en él se encuentra que las vivencias y experiencias que giran alrededor de la violencia se acumulan, gracias a lo cual adquiere un conocimiento y, con ello, unas habilidades que se ponen al servicio de las necesidades propias y del manejo de esas situaciones:

Uno llega de cuadra y llega con sus 5 o 6 pelados y por allá otra cuadra llega con 5 o 6 pelados, ya si no se caen bien o si el uno o el otro se quieren atacar, entonces **ahí uno también va adquiriendo cosas nuevas, el de pelear...** (Rico habla de un trabajo que tuvo cuando niño repartiendo volantes) lo metían a uno a barrios calientes a volanteo y habían pelados calientes, entonces, ya también tenía que salir uno a como fuera defenderse, entonces uno ya adquiere esa capacidad de defenderse, de coger un cuchillo, de coger un palo, de coger una piedra, a medida que uno adquiere esas habilidades, las demás uno ya las ve más fáciles, porque el primer tema para un joven pandillero es aprender a defenderse, después de que usted ya aprende a defender, usted ya paga para las que sea, ya sé coger el fierro, ya sé montarlo, ya sé coger el chuzo, pararme al chuzo, ya puedo ir a cualquier baile **y soy respetado...**(Rico, 18 de marzo de 2002).

Su paso por estos grupos permite señalar algunos elementos clave que no son ajenos a las vivencias de muchos de los jóvenes y las jóvenes de estos sectores. Para Rico, la existencia y dinámica de los grupos juveniles de la calle han llegado a ser parte constituyente del barrio, pues para él han existido desde antes de que estuviese allí, y lo más probable es que permanezcan aún después de su partida. De su experiencia concluye que el acto de levantar una piedra o un palo para defenderse o atacar, alcanza gran relevancia al ser impregnado un sentido de rebeldía, significado reconocido y valorado de modo positivo por parte de los jóvenes y las jóvenes como principio de aceptación, del estar dentro de la dinámica grupal.

... los grupos se dan dentro de los barrios, los grupos de barrio de cuadra están siempre desde los dos, tres o cuatro años... los amigos de crianza, no faltaba el *man* que colocara travesuras o el *man* que dijera: el que no haga esto le damos pata o puño o zamba y siempre eran pruebas difíciles, golpear una puerta o quebrar un vidrio...

... para uno, los amigos de uno no son pandilleros, son panas, son amigos, la palabra pandillero es un estigma que hay de las clases altas frente a las clases populares, por eso, cuando yo te hablo digo grupos juveniles que se dan en el barrio y que se dieron colando una grabadora en el barrio y escuchando salsa y todos los días se reúnen ahí y se sientan y son pelados que no se dejan güevonear de nadie y que por a) o b) motivo, ¡arranco para las que sea!

(Rico, 18 de marzo de 2002)

La relación con los pares, en el caso de Rico, posee una especial significación, pues éstos se convirtieron en un importante y trascendental agente proveedor de sentido. Rico encontró en los grupos de pares la solución —o el desarrollo— a alguno de los intereses y necesidades que poseía en ese entonces. Por un lado, halla un modo de integrarse sexualmente, al distinguir un modo de atraer la atención de las mujeres hacia él, y por el otro, encuentra un modo de obtener reconocimiento ante sus pares, quienes a partir de éste lo aceptan y permiten su integración, ofreciéndole el cobijo ante un entorno amenazante. La protección y las garantías de las que hablará Rico, evidentemente se obtienen apoyándose en el terror que pueda suscitar la agrupación ante los demás; aunque también en otros apartes (que veremos con mayor detenimiento más adelante), Rico nos hace saber de los riesgos de pertenecer a esas redes: el tener que plegarse a la autoridad del jefe del parche o banda (un costo simbólico-cultural), entre otros.

... mire, la mayoría de jóvenes que son pandilleros son porque en alguna vez alguno les quiso montar, se las montó y lo robó 10, 24 veces, porque a pesar de ser un pelado bien pinta, con la mejor ropa, **las mujeres prefieren más al pelado que está más parado en la banda**, que las puede respaldar, entonces **ser pandillero te ofrece unas garantías frente a una sociedad, que seas respetado, que nadie te la va ir a montar así porque así y de repeso tienes mujeres**; eso lo obtiene uno en las pandillas y que la gente te tiene miedo, de que cuando vos pasés la gente te cierre la puerta, eso le da a uno estatus, sea negativo o positivo le da un estatus; y uno dice bueno, si yo me salgo de esta vida y yo me vuelvo cristiano, porque la mayoría de pelados que han dejado las pandillas es porque han conocido de Cristo, pero a los que no les importa conocer nada de Cristo, dicen, bueno yo dejo esta vida y es difícil entra a ser una persona del común porque el estigma la gente lo va a mantener, entonces los *manes* prefieren seguir... (Rico, 8 de marzo de 2002).

Las vivencias y experiencias acumuladas en medio de estas circunstancias (violencia, pobreza, marginación, etc.), permiten construir un conocimiento que señalaría como un hecho, el que las posibilidades de hallar rutas de salida diferentes a la violencia y vida criminal son bastantes reducidas. No debe olvidarse que el puente que presupone una educación “útil” hacia un trabajo

digno, es para estos jóvenes y estas jóvenes un cuento que sólo tiene validez para sus padres y madres, lo cual vienen a descubrir en experiencias propias o transmitidas por otros jóvenes y otras jóvenes que, en circunstancias parecidas a las de ellos, ven que el cartón de bachiller sólo ha servido para que sus padres y madres, inundados de un extraño orgullo, lo enmarquen y cuelguen en una pared central de la casa, mientras que ellos y ellas, en una paralizadora incertidumbre, pasan interminables horas sentados en una esquina.

Cuando yo no tenía trabajo sabía que estaba la gente de la esquina, me iba para la esquina, entonces que para dónde era el parche, que no que vámonos para baño, entonces uno traía el arroz, otra traía el aceite, otro la panela, entonces nos íbamos pa'l río todo el día, hacíamos la comida allá... o sino jugando fútbol, o simplemente haciendo nada, nos pasábamos todo el día hablando en la esquina, haciendo nada (Loco, 7 de noviembre de 2001).

Así, podría suponerse (lo que para muchos es un hecho) que para los jóvenes y las jóvenes de estos sectores se trata de la premisa que cita el “no-futuro”. Todo pareciera sustentarlo: las instituciones de la sociedad que han perdido la capacidad de atraerlos y ofrecerles alternativas de vida, y una alternativa “de-vida” que le ofrece el entorno inmediato caracterizado por el grado de agresividad, violencia y riesgo. Sin embargo, creemos que la premisa es limitada en su definición de la situación de los jóvenes y las jóvenes. Los pares, la calle, y el entorno en general (incluyendo en éste a los medios masivos de comunicación), aún en las circunstancias en las que estos individuos viven, tienen la capacidad de ofrecerle a éstos muchas más experiencias y, aunque no estén marcadas con la espectacularidad y la notoriedad que suscitan las que giran en torno a la violencia, sí creo que son capaces de llegar a generar un conocimiento diferente y particular, que enseñe otro ángulo para ver, interpretar y actuar ante las realidades que allí se viven.

Al reflexionar sobre la condición de ser joven en las sociedades contemporáneas, y apoyándome en las ideas que exponen Margulis y Urresti en el artículo *La construcción social de la condición de juventud* (1998, pp. 3-21), descubro que la posibilidad de los jóvenes y de las jóvenes de recoger, construir y por tanto acumular múltiples y variadas experiencias, posee una especial connotación, dado el modo que tienen de captarlas y de asumir la información que éstas traen. El artículo hace referencia a los jóvenes y a las jóvenes como “aquellos que gozan de un plus de tiempo, un excedente temporal, que es considerablemente mayor que el de las generaciones mayores coexistentes”. Este “capital temporal”, como le llaman, hace referencia tanto al hecho de que el joven o la joven siente que ya no es un niño, como al hecho de que también siente que tampoco es un viejo y que por tanto tiene por delante mucho por vivir, “constituyéndose ambos, en ejes temporales estructurantes de toda experiencia subjetiva” (Margulis & Urresti, 1998, p. 10).

La “Facticidad”, noción clave en la exposición de estos autores, cita la existencia en todos los jóvenes y las jóvenes, de un “abanico abierto de las posibilidades de *realización personal* y de *performances vitales*”, diferente a otro grupo de edad, incluso de un mismo segmento social, aunque factores de clase y género abren o cierran dicho abanico.

... este espectro de posibles está reducido en los sectores no jóvenes, por la serie de acontecimientos que se ha ido estructurando con cada elección realizada, y tiende a cerrarse con el paso de los años: el futuro se estrecha y comienzan a hacerse presentes actividades y situaciones para las que ya se ha hecho tarde... porque es menor (en los jóvenes y las jóvenes) la serie de jugadas que se han realizado y mayor la que queda por hacerse, por lo que las posibilidades abiertas son más amplias, lo cual implica una manera diferente de *estar en el mundo*, con percepciones y apreciaciones distintas, con abanicos de opción más amplios, y con una frecuente sensación de invulnerabilidad que deriva de esa falta de huellas previas, raíz de la que emana esa característica imagen de la disponibilidad (Margulis & Urresti, 1998, pp. 10-11). (Cursivas agrupadas)

Lo que se subraya del aporte de Margulis y Urresti, además del llamado a reconocer la existencia de ese abanico abierto de posibilidades, se encuentra en el hecho de que, en esa multiplicidad de experiencias más allá de la oportunidad de identificarse con el objeto, sujeto o suceso que se experimenta, existe la posibilidad de hallar el modo de realización personal, lo que para mí se traduce en la oportunidad de fundar allí la constitución de su subjetividad.

Touraine señala que un individuo bajo las condiciones que le opone el mundo contemporáneo (complejidad, pluralidad y diferenciación), puede llegar a reducirse a un mosaico de comportamientos tan diversos que no puede generar ningún *principio de unidad de la personalidad* (1997, p. 48); sin embargo, se argumenta que lo subjetivo se halla centrado en la experiencia, siendo desde ésta desde donde emerge *la subjetividad*, la cual entendemos como esa *búsqueda propia* y particular en los sujetos (inmersos en el entramado social) que dé como fruto la unicidad, donde se encuentre *la consistencia* más allá de la pertenencia o identificación.

La unidad de la personalidad se ha de fundar, por tanto, en aquella(s) experiencia(s) que para los individuos —asumiendo a éstos como sujetos— han alcanzado ese alto grado de relevancia (medido tanto en lo simbólico como en lo material). La rearticulación de lo instrumental y de la identidad es la tarea del sujeto (Touraine, 1997, p. 66), quien independiente, pero consciente de hallarse inmerso en un entorno complejo y particular, y en unas relaciones sociales en las que juega la dominación, asume sacar adelante esta empresa liberadora, la de su individualización.

De este modo, se observa que las vivencias y experiencias barriales y junto a los pares son muchas y diversas, cargadas de una gran cantidad de

información, que amplían el conocimiento propio del entorno y de sí mismos. Estas experiencias tienen desarrollo al lado de las experiencias institucionales (familia y escuela) y en conjunto generan un conocimiento amplio, en donde, como se señaló en párrafos anteriores, no todas alcanzan en la conciencia del individuo el mismo grado de relevancia. En los casos estudiados, las experiencias institucionales no logran la fuerza o relevancia suficiente que motive a estos jóvenes y a estas jóvenes a concentrarse y ahondar en ellas, hallándose por tanto aún abiertos a la experiencia.

Este sería el caso de Rico, quien gracias a los pares y a las lógicas de violencia que circulan por las calles de su barrio, halla un modo alternativo de afrontar y enfrentar las realidades que se le presentaban. La calle y los pares pasan a ser nuevos agentes socializadores, que brindan nuevas vivencias y experiencias, las cuales se transforman en un conocimiento fundado en la rebeldía y en la reacción ante realidades adversas. Este aprendizaje progresivo facilita y reproduce la integración y asimilación de los comportamientos de carácter violento y delinencial.

Igualmente, en Loco se encontraron experiencias alternas a las institucionales como el trabajo; en Maligno, por su parte, se reseñó la experiencia religiosa; mientras que en Fénix es posible citar la Salsa como una de estas experiencias alternas, que llega a él cuando era un niño gracias al gusto de su padre por este género de música y por el contexto de interacciones que acompañó esta etapa de su vida, ya que su padre lo involucra en una orquesta de salsa que se hallaba conformada por vecinos del barrio la Independencia. Así, en medio de este contexto de experiencias, será donde emergerá el Rap, como otra experiencia que tiene lugar en la calle y junto a los pares.

III. La experiencia alternativa del Rap

La calle y los pares, fuentes de sentido

Nosotros nos reuníamos, juvenilmente uno se cuenta las cosas, uno siempre tiene el cómplice allí, entonces con ellos uno empezaba a contarles las cosas, que en mi casa me decían esto, pero entonces yo sentía mi apoyo, mi parche también era así. En la casa más de uno era así, le decían lo mismo, “usted qué es lo que piensa”, “usted tiene que trabajar”, “si usted preña a una pelada usted qué va a hacer, de dónde va a sacar plata”; entonces con los amigos esa forma de transformarse, nada, cuando uno se veía con el otro entonces que se le veía la ropa bacana y que a uno también se le veía la ropa bacana, entonces yo ya tenía mi gente con la que me iba para los bailes, para los mismos conciertos, era mi parche, **entonces yo salía de mi casa para la otra casa que era el parche**, era una vaina como entre todos, individualmente cada uno tenía su vaina marcada, pero yo diría que conjuntamente a la vez uno estaba pensándose las cosas (Mae, registrada por James Cuenca y Alfaima Sánchez).

Los grupos de pares se han constituido en el espacio máspreciado para los jóvenes y las jóvenes hoy, por ser éste donde más libremente se pueden desplegar gustos, necesidades y expectativas, donde el deseo de experimentar, el de la facticidad (la posibilidad) está más cercano, y por ser a la vez el refugio donde la complicidad que se desarrolla entre quienes constituyen estas redes, sirve para hacer frente a las presiones de instituciones colectivas como la familia. En suma, por ser el espacio donde tiene lugar el mundo juvenil.

Yo me acerco al Rap, porque al barrio donde yo estaba empiezan a llegar locos de EE.UU. con la música, empiezan a llegar locos de Villanueva, de Eduardo Santos, del Rodeo, entonces parchaban las grabadoras en las esquinas a escuchar Rap, entonces **por esas cuestiones barriales** uno empieza a estar con su parche, a bailar, a cantar, entonces, yo no sé, fue algo que fue fluyendo, el querer estar ahí sentado en una esquina bailando, bailando Break, la danza de ese tiempo, estoy hablando del 91 - 92, que es la época en la que yo empecé con todo este cuento, **entonces yo entré por medio de la barriada**, no es que a mí me dijeron usted tiene que hacer Hip Hop, es más, **yo entré en todo este cuento, y yo no sabía que esto se llamaba Hip Hop** (Mae, registrada por James Cuenca y Alfaima Sánchez).

... desde el 83 yo me doy cuenta por mi hermano, pues él ya bailaba Break Dance, ya **en las calles veíamos bailar el Break Dance**, o sea, nosotros estábamos en primero bachillerato y por el centro en cada parchecito por el centro veíamos gente bailando Break Dance, ahí es cuando nos llega la cosa, es cuando uno empieza como aprender... (Loco, 7 noviembre de 2001).

Lo que me indujo al Hip Hop **fue más por la calle** y hacer lo que otros hacen, no tanto por envidia, sino **por sentirme mejor, por sentirme más libre**, yo veía que los de acá bailaban, los de acá hacían bit bat, los de acá escribían y cantaban y decía, yo porque no voy a poder hacer eso, **a mí me gusta**, entonces yo voy hacerle a ver hasta dónde llego y todavía no sé hasta dónde pueda llegar, aquí estoy meta tras meta (Maligno, 1 marzo de 2002).

La calle o la barriada, como le llama Mae, es escenario marco de múltiples interacciones que se vuelven significativas. El esparcimiento, el goce, lo nuevo y diferente, y en especial la facilidad para el encuentro con el par, cobran una especial relevancia. La calle, donde se juega el reconocimiento y aceptación de alguien tan importante como el par.

Así, la calle y sus redes de interacción, junto con los medios masivos de comunicación, se presentan como las vías que posee el individuo para acceder a muchos objetos y experimentar con éstos, entre ellos para insertarse en el mundo del Rap. Hoy en Cali es casi imposible que un joven del sector popular

no tenga un cierto contacto con el Rap; pero el contacto no es suficiente cuando la cuestión se halla en: ¿qué es lo que ha hecho que la experiencia en torno al Rap, adquiera la relevancia suficiente para que algunos individuos perfilen a éste como el centro de referencia para sus actuaciones presentes y futuras?

Ya se ha reseñado la respuesta a esta pregunta proporcionada por James Cuenca al destacar la experiencia en torno a los medios masivos de comunicación y el consumo, a través de los cuales estos jóvenes se identifican (y apropian) con muchos de los elementos que posee el Rap como forma de expresión, resaltando su carácter juvenil y de denuncia frente a la violencia, la pobreza y la marginación que se padece, y facilitando el intercambio de información y la generación de pautas de comportamiento frente a sus realidades.

Sin embargo, en la respuesta anterior se percibe un vacío ligado al inicio de la relación entre individuo y objeto, ya que existen factores menos políticos y más de índole subjetivo. En el proceso de identificación median una serie de intereses de una menor trascendencia pero no por ello de una menor importancia; hablamos de los intereses personales, íntimos y subjetivos que existieron en cada sujeto. Recordemos el anterior testimonio de Maligno, para quien las vivencias en torno al Rap permiten descubrir la sensación de libertad, de sentir que hace algo propio que le satisface tanto el deseo de inclusión como de diferenciación con un ámbito juvenil, en donde halla la posibilidad de desplegarse y descubrirse en un hacer que siente bastante cercano y motivante.

Las redes de interacción entre pares son una fuente de múltiples e importantes efectos subjetivos e intersubjetivos. En el caso de Rico, el interés de ser reconocido y con ello de alcanzar cierto nivel de estatus, se convirtieron en motores significativos para que se involucrase en los grupos callejeros. En forma similar aunque no igual, Maligno encuentra a través del Rap un medio para satisfacer deseos e intereses íntimos. Existen otros testimonios en los que se descubre ese rasgo íntimo y subjetivo que fueron estableciendo bases más fuertes en la relación individuo – Rap.

... para mí era muy importante al igual que mi compañero que nos vieran bailar, **a nosotros nos gustaba que nos vieran y entre más gente mejor.** Entrenábamos todos los días. En esa época trabajaba, era ayudante de pintura y mecánica, de todas maneras yo llegaba a las seis a la casa y a ensayar, ensayábamos de 7 a 9 todos los días; perfeccionar los pasos para uno llegar con pasos nuevos a la ciclovía el domingo... yo los domingos no faltaba a la ciclovía, y entonces yo me intereso más por la parte de que **huy, bacano de que lo vean a uno bailar** (Break Dance), entonces ya empiezan a haber eventos culturales en el barrio, donde que, “ve, ¿vos bailás?”, entonces la invitación, “vaya preséntese allá”, ¿entiende?, como que **a mí me gustaba era que vieran que yo hacía alguna cosa que la otra gente no hacía**, digamos en las fiestas, yo andaba con mi *cassett* y lo ponía y me ponía a bailar, entiende, **yo me sentía bien que la**

gente me viera haciendo cosas raras, cosas que yo hacía nada más... en el colegio ya la gente ve un **interés por nosotros** (habla del hermano y de él), ya empezaron a hacer eventos culturales en el colegio en donde participábamos bailando, los poquitos que sabíamos participábamos bailando (Loco, 7 noviembre de 2001).

... enseguida de la casa, en las torres de Maracaibo había una orquesta (de salsa), realicé un toque pero no fue importante porque uno simplemente es uno más de toda la orquesta, entonces como que uno busca protagonismo sin querer queriendo... La primera vez que yo me di cuenta de todo esto como sentido de Rap, fue aquí en el poblado en una casa juvenil, pues allí iban raperos e iba como gente que en ese entonces se estaba desenvolviendo en esa escena... como en el 95... era mucha gente, los Farsantes, los *manes* ensayaban y veía que Janeiro aquí también ensayaba [Janeiro es un rapero que desde hace varios años alquila una pieza en la casa donde vive Fénix] y lo hacían muy bien y **se suben en una tarima y las mujeres ahh**, entonces **decidí** que yo también quería... (Fénix, 26 febrero de 2002).

Yo empecé por la goma de bailar, la impresión que yo tenía era que era muy bacano, así empezó uno, es que eso es muy bacano, que era la chimba bailar, **estaban los muchachos viéndolo a uno ahí, están las mujeres viéndolo a uno bailar**, entiende... (Mae, registrada por James Cuenca y Alfaima Sánchez).

... siempre en la casa se manejaron los valores morales, como la primera comunión, el del bautizo, la confirmación, y se me da la oportunidad de confirmarme y resulta que dentro de ese grupo entra Jhon J. a confirmarse también (Jhon J. es un rapero que en aquel entonces hacía parte de la agrupación Mensajeros), Jhon J. sabía que yo hacía algunas composiciones pero que nunca había tenido un grupo y una vez en un evento, en una tarima que hicieron en la iglesia, en una semana por la juventud, nos pidieron que cantáramos, entonces Jhon J. dice: que tal Rico, canta o no canta, y le digo ¡listo!, y entonces la primera vez que yo me subí a una tarima fue en una iglesia, y toda la gente que me conocía como el vándalo me iba a ver cantar porque siempre me habían pillado era en la calle y la primera vez que me iba a subir a la tarima era en una iglesia... se presentó la oportunidad, fui y canté, me fue bien, me gustó, la gente me apoyó y eso fue lo que me inició... (Rico, 8 de marzo de 2002).

El deseo de *distinción* se realiza al hacer algo en lo que se siente que hay un sello personal; el de *reconocimiento*, en la demanda del “oficio” sobre el cual se está adiestrado; el de *integrarse* a una vida social y sexual, en la

atención que la ejecución de esta práctica suscita en los pares y las personas del otro sexo, y en especial, en el *sentir narcisista* en el individuo al estar a gusto consigo mismo.

Gracias a la reunión de todas estas experiencias que en torno a la práctica del Rap o del Break Dance tienen cabida, estos individuos hallan la posibilidad de realizar los intereses, deseos o necesidades que podríamos denominar tanto básicos como subjetivos, que guardan dentro de sí, y que sirven de motivaciones para querer conocer y experimentar más alrededor de aquéllos.

Encontramos de este modo una entrada a la relación individuo–Rap, en donde el primero, gracias a la intervención (relación) de los pares y el entorno barrial —más allá de encontrar elementos significativos en el objeto (Rap), como es por ejemplo su carácter juvenil o de denuncia— encuentra que dentro de sí se experimentan sensaciones altamente gratificantes en las que el objeto es simplemente el medio para lograrlas, un objeto que está en su entorno y a su alcance.

Sin embargo, aún no se puede llegar a considerar que el proceso que se viene generando entre sujeto y objeto, sea lo suficientemente sólido, pues ni las identificaciones ni las sensaciones gratificantes permiten la existencia de un terreno lo suficientemente estable, en un sentido social (asociativo, organizativo), para que esta relación o proceso se cimiente fuertemente. ¿No podrá haber nueva evasión, en el momento en que el sujeto halle otro objeto con elementos de su interés, es decir, con aspectos con los cuales se identifique y experimente otros tipos de sensaciones igualmente gratificantes? No olvidemos que el Rap es un objeto a experimentar que se halla presente en este entorno, mas no el único. Existen otros objetos, como se refleja en los cuatro casos relatados, que circulan por el sector que habitan, otras propuestas artísticas y estéticas (la Salsa, el Rock, el teatro, etc.), o el que proporcionan los mismos grupos juveniles de la calle (las pandillas).

En este punto se podría decir que los entrevistados y entrevistadas se encuentran sumergidos en una *tribu urbana*, donde el hallazgo de unos factores relevantes alrededor de la práctica del Rap o el Break Dance y la efervescencia de los instantes que se viven en conjunto (con los pares), hacen que aquél se enlace por el momento allí. Falta lo asociativo y organizativo, que produzca cierta solvencia y coherencia con el vínculo individual¹⁴.

La anterior es una situación bastante posible, en la que un individuo joven, luego de conocer y experimentar en un espacio, con un objeto y/o amigos, decide que existen otros espacios, otras personas y otros objetos, que vale la pena conocer y experimentar. De hecho, no todos los individuos que han conocido y se han visto motivados en adentrarse un poco más en el sub-mundo del Hip Hop en la ciudad de Cali, se han quedado allí. Tan sólo un pequeño

¹⁴ “Las tribus... son organizaciones fugaces, inmediatas calientes, donde prima la proximidad y el contacto, la necesidad de juntarse, sin tarea ni objetivo, por el solo hecho de estar... las vivencias entre los jóvenes tribales son breves y pasajeras, una suerte de sociabilidad de lo provisorio, una cultura de lo inestable, en la que impera el corto plazo y la ausencia de futuro” (Margulis & Urresti, 1998, p.20).

número ha desarrollado una relación más estable y sólida con este objeto. ¿Por qué?¹⁵

IV. La permanencia en la práctica del Rap: mi elección, una oportunidad de vida

Para hallar una posible explicación se consideran dos elementos que, aunque ya han sido formulados de forma separada, al combinarse en este punto arrojan interesantes luces. El primero, señala la idea de un estrecho margen de posibilidades en proyección y realización que los jóvenes y las jóvenes de los sectores populares encuentran en su entorno social, que recortaría entonces las viabilidades de soñar, de vislumbrar un horizonte o un futuro diferente al de la violencia, la pobreza y la marginación; y el segundo, apunta a los diferentes tipos de vivencias que los sujetos entrevistados han logrado y logran acumular junto a otros pares en torno a la experiencia del Rap.

Por un lado, la sentencia de no-futuro, y por el otro la experiencia; es decir, por un lado la *realidad objetiva* y por el otro la *realidad subjetiva*, realidades que al parecer no tienen forma de conciliación, o por lo menos así parece ser considerado por quienes desde fuera y parados en frías cifras estadísticas replican la noción de no-futuro para los jóvenes y las jóvenes de sectores populares. Desde allí (y con una visión tan limitada de la realidad) se hace de fácil comprensión la idea que señala la no existencia de referentes temporales que incluyan al pasado y mucho menos al futuro para el desarrollo de acciones sociales en esta población joven; ello no estaría en el orden de sus preocupaciones. Lo que lleva por tanto a vivir el presente de un modo bastante intenso, juzgando la vivencia con relación a los beneficios obtenidos en el acto. Actos que estarían marcados por la violencia y la delincuencia, al ser ello el legado de un entorno obnubilado por fenómenos de este tipo.

Sin embargo no olvidemos que un joven, o una joven, independientemente del contexto en el que se halle presente (aún si éste está marcado por la violencia), recibe y acumula diferentes tipos de experiencias tanto de objetos, sujetos y espacios, gracias a la existencia de entornos complejos y diferenciados, característicos de las sociedades urbanas contemporáneas, desde donde construye ese conocimiento amplio y particular, al cual ya hemos hecho mención pero que queremos ahora destacar, que constituye la base sobre la cual los sujetos entrevistados evalúan y deciden prestar mayor atención a la(s) experiencia(s) que en ellos y ellas alcanza un mayor grado de relevancia. No pensemos esto de forma mecánica; recordemos que se habla de un proceso, donde la elección es un paso que se da de modo práctico, debiéndose considerar más bien como un producto de estas vivencias acumuladas como experiencias. Recordemos también, que dentro de este contexto de experiencias se halla

¹⁵ Recordar que para el desarrollo de este estudio se optó por trabajar con jóvenes que poseen el rasgo de la permanencia y el compromiso en ahondar la relación con el Rap; ello, indicado por el tiempo socialmente reconocido como raperos en la ciudad de Cali.

presente en los entrevistados y entrevistadas la del Rap, la cual, como veremos ahora, se siguió enriqueciendo:

...no, yo igual sigo en la esquina con ellos, jugando fútbol entre semana, yendo a baño, **pero yo ya hacía otras cosas**, ya ellos iban a la casa y yo escuchando Rap y no que el programa, y esto y lo otro, y que vamos pa' baño, ¡y no!, porque me voy para la ciclovía, yo me iba a bailar, uno hacía otras cosas. Claro uno conocía otra gente, la mayor gente que uno conoce es de Aguablanca, entonces ya empieza uno a relacionarse pues con negritos, por la casa nunca habían negritos, no nos criamos con negros, entonces ya empieza a conocer negros de Aguablanca, que los raperos y que tal, **empieza uno a conocer otra gente, empieza uno a ver otras cosas, empieza uno a hacer lo que nunca hacía**, en el 94 uno grabando para un programa de televisión, la putería, uno llegaba y mami vea que uno sale en el programa y que tales, bacano, ya uno haciendo otras cosas...

...el Rap en Cali a partir del año 87, yo caigo por accidente. A mí me llegó eso como una **moda**, como algo nuevo, pero **uno se va dando cuenta con el tiempo de que eso le va haciendo falta a uno**, los domingos no faltaba a la ciclovía y un domingo que uno faltaba, uno decía que se había perdido de mucho, entonces eso ya va haciendo parte de uno... ya, cuando empezamos a formar letras, a cantar discos de Vico C, a cantar con pistas de grupos de Estados Unidos, ya empezamos a armar los grupos, entonces **se vuelve como algo de uno**.
(Loco, 7 noviembre de 2001)

Que la gente del pueblo **lo trate a uno como un súper amigo**, lo trate a uno como el gran amigo y nunca lo había visto, Ah! que vos eres el Maligno, a que chimba, cuando vas a mi casa para que conozcas a mi mamá, o sea **lo hacen sentir a uno bien** y le hace sentir a uno que hay gente que le gusta lo que uno hace y uno no la conocía, gente de otros países de otras ciudades, eso son **cosas que a uno lo motivan** y le muestra que uno va por donde es, esas son pequeñas muestras de grandes cosas (Maligno, 1 marzo de 2002).

Uno primero escuchaba música en inglés luego en español, luego observa cantar y ve bacano, yo también puedo, **le da a uno como también para hacer su propia historia**, no siempre quedarse viendo a los demás, sino que **yo también puedo crear algo por mi parte** (Guama [Adriana], 13 de marzo de 2002).

Yo ahora estoy totalmente dedicado al Rap. Lo que pasa es que yo en el Rap he ganado espacios, yo he conocido mucha gente, he conocido diferentes mecanismos de cómo hacer pues de que la vaina ande, me

he relacionado con los demás parches que son con los que estamos pensándonos la vaina y de una u otra forma lo que estoy haciendo con el Rap es todo música, yo estudio música, entonces yo lo que aprendo con mi música lo enfoco pues **al contexto que yo manejo** que es el Hip Hop y **lo proyecto más allá**, el poder tener un hogar, el poder tener estabilidad económica y si la vaina no es por el lado del Rap yo no sé qué voy a hacer, pues, porque yo ya estoy es en el Rap y no quiere decir que yo no quiera acceder a otras cosas, pero entonces **yo ya estoy metido en este cuento, estamos casados ya con esto**. (Mae, registrada por James Cuenca y Alfaima Sánchez).

Loco encuentra alrededor de la práctica del Break Dance y el Rap, un hacer que le brinda la oportunidad de hacerse a un reconocimiento, pero además, esta sensación se alimenta de diferentes tipos de experiencias en diferentes escenarios y en donde se involucra a diferentes tipos de personas. Esta posibilidad de *hacerse alguien* a través de estas prácticas, hace que abra sus fronteras físicas y que descubra nuevos espacios en la ciudad; recordemos que antes de ello, sus momentos de ocio los pasaba en la esquina, en el barrio, o en sectores aledaños a éste. Ahora la experiencia del Rap incluye otros espacios ciudadanos y con ello la posibilidad de conocer nuevos individuos, y aunque de este modo no pierde el contexto de relaciones con los pares (los de crianza), sí se inicia un proceso que relativiza las actividades que con éstos desarrolla, con base en la preferencia de una nueva actividad.

Se descubren experiencias parecidas en Maligno, quien por la práctica del Rap obtiene un reconocimiento (social), que lo reubica en términos identitarios en la intersubjetividad pública, lo cual, en términos subjetivos, hace que como individuo adquiera una nueva sensación de sí mismo bastante gratificante. En Mae, el practicar Rap le sirvió para dibujarse un horizonte, donde cabe la posibilidad de construirse un micro mundo social, para proyectarse como individuo y pensar expresamente en un futuro; ello, gracias a que a través de esta práctica halló una manera de tejer redes sociales, al encontrar similares o semejantes para sentir con ellos y ellas un respaldo como sujeto para sus intereses futuros.

Nuevos elementos que el individuo acumula gracias a las experiencias con la práctica del Rap y el Break Dance. ¿Será que a través de esta experiencia, estos individuos han hallado ese principio de unidad de la personalidad del que habla Touraine?

En la práctica del Break Dance y del Rap, estos sujetos han hallado el modo de realizar sus necesidades básicas subjetivas. Pero más allá de obtener reconocimiento y elevar así la autoestima, también han hallado el modo de integrarse con este objeto, de apropiárselo y, con ello, de integrarse a un lugar social, gracias a lo cual han modificado su relación con el mundo, haciéndolo menos virtual que lo que se da con la tecnología, y de mayores potencialidades reales de construcción de una vida social. Se destaca cómo el cúmulo de

experiencias alrededor de estas prácticas y el grado de relevancia que éstas alcanzan, terminan por convertirse para estos individuos en el *nodo* de todas las otras experiencias, las cuales gracias a ello adquieren un significado y un sentido especial y particular. Como señalan los anteriores testimonios: “el Rap se vuelve como algo de uno”; “se está casado ya con el Rap”; o, “le da a uno como también para hacer su propia historia”.

Entre la apropiación del Rap como *objeto de valor* para estos individuos y la posibilidad de con ello hallar un modo de integración social, se halla ubicada la oportunidad de la realización del Yo. Anthony Giddens señala que en la construcción del Yo (una tarea de carácter personal), es de gran importancia el equilibrio que exista entre oportunidad y riesgo. Los individuos han recibido y acumulado gran diversidad de experiencias y con ello han generado un conocimiento tanto de sí como del entorno: saben que la educación hoy no es garantía de un futuro que se perfila mejor de lo que es el presente. Saben que hoy el trabajo es bastante escaso. Saben que en la violencia y en la delincuencia los riesgos son demasiado altos. Pero saben también que en la práctica del Rap se obtienen beneficios que otro tipo de experiencias no ofrecen, ya que (han aprendido también) es posible en medio de este entorno y alrededor de esta práctica encontrar o establecer condiciones objetivas para dar cabida a la exigencia subjetiva de la estructuración del Yo, pues se obtiene la posibilidad de prefigurar un horizonte que se alimenta de nuevos impulsos (motivaciones de carácter social) y con ello, la viabilidad de espantar el fantasma del no-futuro. Es decir, que en la experiencia con el Rap, los individuos hallaron un modo alterno de constituir un *estilo de vida*¹⁶, que les permitirá trazar lo que ellos llamarán un proyecto de vida o, como en este estudio he preferido llamar, una *oportunidad de vida*¹⁷.

¹⁶ Anthony Giddens entiende el Estilo de Vida como “un conjunto de prácticas más o menos integrado, que un individuo adopta no sólo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino, porque dan forma a una crónica concreta de la identidad del Yo”. 1997, p. 107.

¹⁷ La noción Oportunidad de vida que introduzco en este aparte, busca precisar lo que entendemos como integración social. Como sabemos, un individuo nunca se halla ajeno a dos de las dimensiones que matizan la vida en sociedad: lo cultural y lo material, despertando por tanto intereses, deseos y necesidades en torno a éstos. Sin embargo, sí es posible que este individuo se halle por fuera o marginado de alguno o de ambos. La integración social que los jóvenes y las jóvenes entrevistados encuentran al constituir al Rap como un objeto de gran valor y una de las experiencias más relevantes en sus vidas, apunta no sólo a la oportunidad de integrarse “simbólicamente”, sino también “materialmente”. La anterior sentencia la confronté en el aparte de esta investigación en donde busco sostener la hipótesis de la existencia de un *Nosotros rapero* en la ciudad de Cali, el cual, para su constitución y consolidación, se ve avocado a enfrentar múltiples conflictos que le anteponen diferentes aspectos y agentes dentro de la ciudad, espacio donde se tiene que la mayoría de intereses, deseos y necesidades de los raperos y de las raperas, tanto individual como colectivamente, se encuentran en franca oposición a las de otros actores, quienes en posiciones más ventajosas, al tener acumulados capitales (simbólicos y materiales) más amplios, logran hacer que en las partidas donde se ponen en juego estos capitales, sean para ellos los beneficios. En este juego de intereses simbólicos al cual ellos y ellas ingresan al destacar al Rap como un *objeto de valor cultural*, también se ponen en juego los intereses materiales de esta población joven, y viceversa: en el juego de intereses materiales, al destacar al Rap como *objeto de valor mercantil*, también están presentes los intereses y necesidades simbólicas. Esta integración puede ser exitosa o no; lo importante a destacar en este momento, es que allí vemos ese principio de unidad de la personalidad del cual ya nos ha hablado Touraine. El capítulo de la investigación al que estoy haciendo referencia, se denomina *Los Otros y Nosotros, y viceversa*.

V. Rico: Juego de intereses

Rico, quien en la calle halló y asimiló el tipo de subjetividad pandillero, en una anterior declaración señalaba que es muy difícil para un joven que hace parte de los grupos juveniles de la calle encontrar otro modo de vida en el que se sienta a gusto, sin que pese allí el estigma de su vida pasada.

... y, **a mí se me presenta la oportunidad** y yo comparé y dije, bueno **cuando yo ensayo la gente me admira o la gente llega a verme**, cuando yo pasaba la gente me saludaba y no se me escondía, a través del Rap conocí la mujer con la que tengo un hijo y a través del Rap conocí muchas otra mujeres que quisieron estar conmigo sin la necesidad de que yo fuera el putas de la caja de fósforos... (Rico, 8 marzo de 2002).

Rico conoce el Rap y en él encuentra que tiene la posibilidad de obtener un reconocimiento y un modo de integrarse a una vida sexual y social; pero sobre todo, en la práctica del Rap descubre que se obtienen unos beneficios extras en relación con lo que se puede obtener en los grupos juveniles de la calle, ya que la realización de sus intereses y deseos no conducen a que el reconocimiento de los terceros se base en el *terror*, como ocurre en aquellos grupos, sino en *la admiración* que despierta el saber ejecutar esa práctica, lo que invita a otros a que se acerquen en vez de tomar distancia, como solía suceder.

Así, la experiencia con el Rap lleva a que Rico inicie un proceso reflexivo acerca de las acciones que tienen desarrollo junto a los grupos de la calle, juzgándolas ahora según los beneficios y los perjuicios.

Cuando uno llega al Rap, uno cambia los hábitos totalmente, **porque hay cosas nuevas que uno nunca ha visto entre ese lunes y el domingo**, que vos al menos a esta hora venís acá (la emisora donde se desarrolla la entrevista), a esta hora a las doce del día y escuchás música, sino, a esta hora **estaría yo parado en la esquina con estos manes jodiendo**, pero aquí estoy cizañando (planeando), pensando en la presentación (en ese día, en la tarde se presentaba en un colegio, en la celebración del día de la mujer), de que tengo que salir bien, **ya lo pone a pensar en otras cosas, de proyectarse**. En cambio a vos allá (en el parche) te aprueban malo o bueno y si es malo mejor te lo aprueban; entonces **el Rap le exige a uno unos hábitos, le abre el mundo, el mismo Rap le exige a uno que aprenda, que uno estudie, que escudriñe**. En cambio vos allá si lees es El Caleño a ver qué parcero salió muerto, o cuál salió preso, o leer el papelito con el que vas a pegar el bareto, pero no hay espacios de discusión; aunque los pelados discuten —no hay que quitarles mérito—, sino que son cosas así por encima y llegan a la conclusión que el medio le vende a uno, en cambio acá a todo se le busca el lado, **en el Hip Hop se discute, pelea, alega y defiende su posición, y muchas veces allá (en el parche) el que manda es el que tiene la razón**; uno acá ama la vida, en

cambio allá no, uno piensa “yo no nací pa’ semilla”, uno deja su semilla, preña a la mujer, por si me muero que le coloquen el mismo nombre mío para que ese siga; cuando yo llegué aquí yo no te hablaba así, en las discusiones cuando me tocaba hablar lo que pensaba, me daban garrote, ya uno va aprendiendo y se mete en la dinámica, uno aprende más, **lo pone a soñar, allá [en el parche] uno no sueña**, el Hip Hop le permite a uno relacionarse con mucha gente, gente que le enseña y lo pone a uno en criterio cada rato y la gente te aprecia más que decir que uno es pandillero de la unión y necesito que me atiendan, te vetan” (Rico, 8 de marzo de 2002).

Rico aprendió que existían maneras diferentes para vivir los momentos de ocio, en los cuales la quietud puede transformarse en actividad, en producción, donde al estar involucrado, los resultados obtenidos serán sus resultados. Aprendió también que existen formas diferentes de relacionarse con los otros, que no se basan en la fuerza o el terror, sino en el reconocimiento del otro como sujeto, que tiene cosas y experiencias por comunicar y que hacen que la relación se desarrolle por tanto de manera más horizontal y no del modo vertical como es aquél que prima en el parche. Así, descubrió que su voz y opinión son relevantes para los otros, pues en *la palabra* está el medio para hacerse conocer y reconocer por éstos (los raperos). Descubrió que el mundo y las posibilidades de experimentar con éste eran mucho más amplias de lo que había contemplado hasta el momento, pues alrededor de la práctica del Rap halló nuevos espacios y en especial nuevas personas frente a las cuales encontraba la posibilidad de presentarse sin el miedo a ser rechazado; al contrario, su condición de raperero lograba hacer que el otro se acercase y se abriera a él con la disposición de compartir experiencias y conocimientos. Recordemos su primera experiencia como cantante de Rap, en donde nos relata como aquellas personas que lo reconocían como el vándalo de la calle, se acercan a la iglesia a verlo a él en un escenario y faceta diferente.

Ampliar las experiencias con el mundo es ampliar el conocimiento de éste, y ello, en Rico, tuvo como consecuencia el adquirir mayor cantidad de elementos para juzgar sus experiencias alrededor de los grupos juveniles de la calle, descubriendo los aspectos negativos que suscita este modo de vida: sentir que el tiempo pasa mientras su vida se consume en una esquina, saber que por el modo de vida que se lleva se carga con un estigma que te margina del contacto con el otro, descubrir que en el parche tus ideas y propuestas no tienen eco, pero sobre todo, saber que allí el mañana es bastante incierto y que por ello no se puede dejar para mañana lo que se puede hacer u obtener hoy, cerrando con ello las posibilidades de proyectarse. Todo ello hizo que Rico tomase una decisión:

...entonces yo dije bueno, hay otro estilo de vida **que me ofrece un estatus** sin necesidad de yo hacerle mal a nadie y era el Rap; entonces vos vas y

“¡huy!, este pelado es rapero, pelado rapee”, entonces uno dice, esta es la vaina que yo puedo cambiar por el antiguo estilo de vida. **Eso lo estoy analizando yo ahora**, no lo decía en un principio, pero igual cuando yo me metí allá [en el Rap] no me hacía falta lo otro [el parche], porque ya estaba acá y me sentía compensado, **sin necesidad de analizarlo ya me sentía compensado...** (Rico, 8 de marzo de 2002).

Rico tuvo la oportunidad de optar por un nuevo estilo de vida que tiene lugar —al igual que el parche— en la calle, en las interacciones y vivencias cotidianas junto a los pares. Tal vez la posibilidad que le ofrece el Rap y el Hip Hop sean igual de inciertas como las que puede hallar en un grupo juvenil de la calle, pero con el elemento a favor de poder soñar aquí con vida en vez de muerte.

Lista de referencias

- Berger, P. & Luckman, T. (1997). *Modernidad pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós. 1ª ed.
- Berger, P. Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. 1ª ed.
- Cuenca, J. (2001). *La construcción de la identidad social en grupos de raperos*. Trabajo de grado Maestría en Sociología. Cali: Universidad del Valle.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e Identidad del Yo: el Yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición de juventud*. En: Departamento de investigación Universidad Central (Eds.). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mesa de concertación para el diseño de la política de juventud (1999). *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en la ciudad de Cali*. Santiago de Cali.
- Parra, R. (1985). *Ausencia de futuro: la juventud colombiana*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Perea, C. M. (2001). *La sola vida te enseña: subjetividad y autonomía dependiente*. En: J. Bonilla & G. Patiño (Comp.). *Comunicación y política: viejos conflictos, nuevos desafíos*, (pp. 270-305). Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Reguillo, R. (1991). *En la calle otra vez. Las bandas: Identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara: Iteso.
- Reguillo, R. (1996). *La construcción simbólica de la ciudad: sociedad, desastre y comunicación*. Guadalajara: Universidad iberoamericana/Iteso.

- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Argentina: F. C. E.
- Vélez, A. (2004). El Rap una oportunidad de vida social en construcción que llega con la experiencia. Trabajo de grado en Sociología. Cali: Universidad del Valle.
- Wade, P. (1999). Trabajando con la Cultura: Grupos de Rap e Identidad. En: E. Restrepo & J. Camacho, (Eds.). De Montes, Ríos y Ciudades: territorios e Identidades de la gente negra en Colombia, (pp. 263-286). Bogotá: Natura/Ecofondo/Ican.

Referencia

Andrés Vélez Quintero, "Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 289-320.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latioam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 321-354, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo “indie” a través de imágenes*

Horacio Espinosa Zepeda**

Actualmente está adscrito al departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es miembro del ‘Grup d’Estudis Socials de la Ciència i la Tecnologia’ (GESCIT) de la UAB.

• **Resumen:** *Este artículo es producto de una serie de encuentros virtuales con jóvenes creadores y creadoras de imágenes en el contexto de la cultura indie de Guadalajara. Mediante el uso de la técnica de “Producciones Narrativas” se generaron textos elaborados conjuntamente con nuestros jóvenes colaboradores y colaboradoras, a partir de los cuales reflexionamos acerca de las conexiones existentes entre el estilo y las estrategias identitarias que lo atraviesan. En mi opinión, es posible observar, a través de las imágenes producidas al interior de la escena indie tapatía, elementos rupturistas con el esencialismo de las culturas juveniles clásicas.*

La ambigüedad en el estilo de las imágenes, el uso de elementos que yo denomino “interseccionales”, así como ciertas tensiones en el significado de “lo auténtico” y “lo falso”, hacen que lo indie favorezca la conformación de identidades performativas. Esta flexibilidad de lo performativo colisiona con las categorías identitarias cerradas, propias de sociedades tradicionalistas como la tapatía, generando nuevos reacomodos y resignificaciones simbólicas.

Por el contrario, a pesar de que el indie puede llegar a ser “rupturista” con la concepción tradicional de “identidad juvenil”, no necesariamente es “rupturista” desde el punto de vista “del mercado”. La identidad como un producto, y esencialmente performativo, se está convirtiendo en uno de los fundamentos de una sociedad abocada al consumo y mercantilizante, con la idea de la búsqueda eterna del “sí mismo”.

* Este artículo se basa en una investigación realizada *on line*, durante el periodo que va de abril a septiembre del 2007. Este trabajo fue realizado en el marco del master en Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, y con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) del Gobierno de México. Beca Número: 230022.

** Nacido en la ciudad de Guadalajara, México, estudió la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Guadalajara. Se encuentra cursando el doctorado en Investigación en Psicología Social por la misma universidad. Tiene publicados el artículo “Construcción de la identidad social en jóvenes consumidores de drogas de Guadalajara” incluido en “Disertaciones. Aproximaciones al conocimiento de la juventud”, libro compilado por el Instituto Jalisciense de la Juventud, y el artículo ‘Intersticios de sociabilidad. Una autoetnografía del consumo de TIC’ publicado por Athenea Digital, revista del departamento de Psicología Social de la U.A.B. Correo Electrónico: horacio.espinosa.zepeda@gmail.com.

Palabras clave: culturas juveniles, estilo, performatividad, identidad, imágenes cultura de consumo.

Consume-se a transgressão? Uma aproximação à cultura “indie” através de imagens

• **Resumo:** *Este artigo é um produto duma série de encontros virtuais com jovens criadores e criadoras de imagens no contexto da cultura “indie” de Guadalajara, México. Por meio do uso da técnica de “Produções Narrativas”, geraram-se textos elaborados conjuntamente com os nossos jovens colaboradores e colaboradoras, a partir dos quais refletimos acerca das ligações existentes entre o estilo e as estratégias identitárias que os penetram. Eu acho que é possível observar, através das imagens produzidas no interior da cena “indie tapatia” elementos de rompimento com o essencialismo das culturas juvenis clássicas.*

A ambigüidade no estilo das imagens, o uso de elementos que eu chamo “interseccionais”, como também certas tensões no significado do “autentico” e do “falso” fazem que a cultura indie favoreça a conformação de identidades performativas. Esta flexibilidade do performativo colide contra as categorias identitárias fechadas, próprias das sociedades tradicionalistas como a tapatia, gerando novas readaptações e resignificações simbólicas.

Ao contrário, se bem que o “indie” pode chegar ao rompimento com a conceição tradicional da “identidade juvenil”, não necessariamente é um “rompista” desde a perspectiva do “mercado”. A identidade como produto, e essencialmente performativo, está chegando a ser um dos fundamentos duma sociedade inclinada ao consumo e ao mercantilismo, com a idéia da busca eterna do “si mesmo”.

Palavras chave: culturas juvenis, estilo, performatividade, identidade, imagens, cultura do consumo.

¿Is transgression consumed? An approach to the “indie” performative identity through its images

• **Abstract:** *This article results from a series of several virtual meetings with young male and female creators of images in the context of the indie culture in Guadalajara, México. Through the use of the “Narrative Productions” technique, collective texts were created in conjunction with these young collaborators. It presents some reflections about the connection between the style of the images and the identity strategies that permeate them. In my point of view, it is possible to show how, in these images, produced throughout the indie scene, there are some elements that disrupt the classical essentialism of the juvenile cultures hegemony.*

The ambiguity in the style of images, the use of some elements that I call “intersectionals”, as well as some tensions between the meaning of “the

authentic” and “the false” make the indie culture favor the conformation of performative identities. This flexibility exhibited by the performative identities crashes with the narrow identities typical to traditionalist societies like “tapatio’s” culture, thus generating new categories and symbolic resignifications.

On the other hand, although the indie culture could become a “disruption” of the socially accepted “youth identity”, it is not necessarily a disruption from the logic of “the market”. The identity as a product, and essentially a performative product, is becoming one of the principles of a society entirely inclined to consumerism and merchandising, with the idea of the everlasting searching of the “self”.

Keywords: youth cultures, style, performativity, identity, images, consumption culture.

–I. Introducción. –II. Sobre el uso de producciones narrativas en la presente investigación. –III. Lo *indie*: un estilo que habita las intersecciones. –IV. Estilo y autenticidad. –V. Lo *indie* y lo performativo. –VI. Apuntes para un epílogo: el flexible consumo de una identidad *indie*. –VII. Comentarios finales. –Lista de referencias.

Primera versión recibida abril 8 de 2008; versión final aceptada septiembre 15 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

*“La cosa tiene su gracia,
¡Ya tenemos ídolos!,
Fabricamos nuestros dioses
Preparamos nuestras poses,
Siempre atentos a la foto,
Punky de postal,
Punk de escaparate”
La Polla Records – “Muy Punk”*

Desde siempre he estado interesado por el devenir de los estilos juveniles, sobre todo por mi pasión por la música, y he observado cómo con el tiempo ha ido cambiando la lógica gregaria de cada colectividad.

A principios de los años noventa, en plena pubertad, me involucré en la escena punk tapatía¹ para, al poco tiempo, dejar de considerarme a mí mismo

¹ Gentilicio popularmente usado para referirse a los habitantes de Guadalajara. Su origen es incierto aunque se le asocia a los “tápalos”, una especie de manteles que eran elaborados en la región.
Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Tapat%C3%ADo>

“un *punk*”; creo que me sentía incómodo con la idea de ser limitado por una etiqueta pero, a pesar de eso, la experiencia se quedará en mí y durante muchos años estaré marcado por la idea de que existe un mundo para jóvenes “subculturales” y otro para “los normales”.

Muchos años después, ya entrados en los 2000, empieza a escucharse en la ciudad el nombre de *indie*; en realidad no es nada nuevo, se trata de un estilo nacido en los años ochenta pero que debido a nuestra cercanía con EUA quedó eclipsado por la versión “gringa”² de “alternativo”. En el plano musical se trata de géneros³ que yo llevaba escuchando toda una vida sin saber que eso pertenecía a “lo indie”.

A la par de la “etiqueta” surgen los primeros grupos locales: *Satélite Saturno*, *Descartes a Kant* y *Carrie*. Con los grupos también aparecen las estéticas, poco definidas; a veces son hiperbólicos como los primeros *punks* o lánguidos como los *góticos* o fosforecen como los *ravers*, aunque en la mayoría de las ocasiones, tan solo ostentan un *look* “cuidadamente descuidado”.

En opinión de Half Nelson⁴ (2004, p. 141), no existe, a diferencia de otros estilos juveniles, un tipo de calzado, ropa, sombrero, maquillaje o indumentaria *indie*. Hay quien ha hablado de un “estilo sin estilo” o incluso de un “no estilo”. Lo más cercano a una “definición” son tres cualidades, bastante difusas, que “delimitan” lo *indie*: “*personalidad, autonomía, honestidad*” (Blánquez, 2004, p. 406).

En general, lo que me llama la atención de lo *indie* es el que en su estilo cabe “un poco de todo”, incluso “lo fresa”⁵, totalmente proscrito de las culturas juveniles clásicas. Esto, en el ámbito de las imágenes creadas en la ‘zona de influencia’ de lo *indie*, por llamarle de alguna manera a esos bares, revistas o páginas web donde tienen cabida esas propuestas estéticas que combinan lo kitsch, elementos de la cultura de masas, mucha ironía, trazos infantilizados, referencias a la perversidad sexual e incluso lo popular mexicano.

Así, lo que en Guadalajara es representado en el ámbito *indie* por su sincretismo localista, probablemente no tenga mucha relación con lo que en otros países se entiende como tal.

Entonces, ¿se podría decir que lo *indie* es un ejemplo de nuevas configuraciones formadas a partir de la idea de identidades “*flexibles*” y “*descentradas*”? (Turtle, 1995, pp. 15-29), ¿se trata de un estilo que trasciende “*la visión que reduce lo juvenil a la dicotomía de lo apocalíptico/lo integrado*”? (González, 2006, p. 49).

² Así es como se conoce a los estadounidenses en México.

³ Géneros como el “noise rock”, “indie pop”, “indietrónica”, “post punk”, “post rock” y “shoegazer” son tan solo una parte del amplísimo paraguas de “lo indie”.

⁴ Pseudónimo de Joaquim Costa, periodista musical que escribe (o ha escrito) en las revistas españolas *Mundo Sonoro*, *Rockdeux*, *GoMag* y *Factory*.

⁵ Se trata de aquellos jóvenes “integrados” al tejido social ‘capitalista’ y ‘burgués’, tanto por sus valores (consumismo, tradicionalismo, culto a la imagen) como por el estilo (la moda de la temporada). El equivalente en otros países serían los “juniors” en Estados Unidos, los “Pijos” en España o los “Cuicos” en Chile, por dar unos ejemplos.

Lo *indie* probablemente pueda potenciar una visión de “*los lugares intermedios*” o “*espacios intersticiales*” (González, 2006, p. 49) al interior de los estudios sobre juventud, o incluso quizás nos ayude a sugerir nuevas formas de pensar las identidades juveniles, donde éstas se constituyan de forma más bien “*performativa*” (Butler) antes que esencialista, como de forma clásica se han abordado.

Tradicionalmente, los estudios clásicos sobre los estilos o culturas juveniles se han remitido al concepto de “*homología*” (Hall & Jefferson, 1976; Willis, 1978; Hebdige, 1979) para explicar lo que se ha ilustrado como una “*simbiosis*” (Feixa, 1998, p. 120) entre el estilo y la identidad de las culturas juveniles.

La “*homología*” es una idea clave para entender la historiografía del concepto de estilo juvenil, pero no por eso deja de ser conflictiva la apelación a una supuesta unidad que obvia las contradicciones e incoherencias entre el estilo, las prácticas y la adscripción identitaria de cada grupo.

Pasando a otra cosa, en este estudio nos circunscribiremos al estudio de la producción gráfica tapatía vinculada directamente con la escena *independiente*; es decir, reflexionaremos sobre esta cultura desde y en las imágenes que produce. Sin lugar a dudas esta opción es problemática en cuanto lo *indie* generalmente se circunscribe a lo musical. Es importante aclararnos entonces, ya que existen al menos tres ámbitos de lo que se conoce como *indie*: 1) lo que concierne a la “*independencia*” con la que se elaboran ciertos productos culturales como música o películas; 2) lo *indie* como un subgénero musical del rock, el pop o la electrónica y, por último 3) lo *indie* como una *cultura o estilo juvenil*.

Para Carles Feixa (1998, p. 118) el estilo es la “manifestación simbólica” de una cultura juvenil. El problema es que aunque parecen cosas totalmente definidas, “Estilo” y “Cultura” se entrelazan cuando se habla de “Estilo de vida” o incluso de “Estilo juvenil”. La cultura posmoderna supone una estilización de la vida (ver Featherstone, 1991, pp. 116-181), por lo que en la actualidad los dos términos estarían, a mi forma de ver, *indisociados*.

Históricamente, en el estudio de las agrupaciones juveniles se ha utilizado el término “*subculturas juveniles*” que, en opinión de Feixa, es más descriptivo del carácter de estos colectivos, pero que por una postura antiestigmatizante, que comparto con él, se ha decidido llamarlas simplemente “*culturas*” (ver: Feixa, 2005).

Por otro lado, mientras “*el indie*” como subgénero del rock es de interés para el crítico musical, “*lo indie*” como estilo juvenil es del legítimo interés para las ciencias sociales, en tanto es susceptible de ser estudiado como un conjunto de expresiones artísticas simbólicamente relacionadas con una cultura y unas prácticas sociales. Por lo tanto, mientras “*el indie*” es un género musical, paralelamente “*lo indie*” es el nombre que se le da a una “cultura” vinculada a un cierto “estilo”, es decir, algo no reducible a una “estética”.

En el caso de las imágenes en lo *indie* lo interesante para mí es que me abre

la puerta para preguntarme acerca del carácter anti-esencialista y *performativo* de las nuevas agrupaciones juveniles.

Hay que señalar que, aunque afirmo abordar lo *indie* desde las imágenes, en realidad lo hago desde el discurso de las imágenes; en este sentido, no es de mi interés hacer “una lectura” de las imágenes a través de la semiótica, por ejemplo, ya que al “leer” las imágenes, es decir, cuando se analiza lo gráfico se corre el riesgo de inscribir en la imagen ciertos significados que no le pertenecen.

De alguna manera esto es insuperable, en tanto una imagen interpretada se encuentra siempre “*ficcionalizada*”; en palabras de Régis Debray:

“De toda imagen se puede y se debe hablar; pero la imagen en sí misma no puede. ¿Aprender a <<leer una foto>> no es, ante todo, aprender a respetar su mutismo? El lenguaje que habla la imagen ventrilocua es el de su contemplador” (1992, p. 52).

Por lo tanto, ya que “las imágenes no hablan”, doy nuevamente un giro y sitúo el ojo de la investigación no en aquello que la imagen “dice” sino en aquello que la imagen “produce” y los significados que “moviliza”.

En mi investigación, las imágenes fueron usadas como un “*trampolín*” para el abordaje de los aspectos intersubjetivos propios de la cultura *indie*. Para ser más claro: los significados no se buscaron en las imágenes (que por sí mismas no “dicen” nada) sino en el discurso que es construido a partir de, y en relación con ellas.

De esta manera, metodológicamente he optado por las “*producciones narrativas*” (Balasch & Montenegro, 2003) como una herramienta en la producción de “*conocimientos situados*” (Haraway, 1991, pp. 313-346), es decir, saberes “*encarnados*” en el encuentro del investigador o investigadora con la mirada de los actores involucrados, que en este caso son algunos de los creadores y creadoras o difusores y difusoras de imágenes en el contexto *indie* tapatío.

Esto fue decidido así ya que supuse que serían sujetos involucrados “de lleno” en la cultura *indie* no obstante, su mirada —como todas las miradas— está parcializada.

Los personajes que colaboraron en la realización de este trabajo fueron “Pris”, creadora del blog-personaje “*La Puta del Cuento*”, “Ani”, ilustradora y caricaturista, “Paco”, diseñador del centro cultural *Acné*, y Eric, creador del webzine *Turn that shit off*.

II. Sobre el uso de producciones narrativas en la presente investigación

En opinión de Haraway, “*las tecnologías de la visibilización*”⁶ han

⁶ En mi interpretación, Haraway se refiere a artefactos tecnocientíficos como microscopios o Rayos X, tanto como a las técnicas “objetivas” de “recolección de datos” en las Ciencias Sociales.

revestido simbólicamente al *sujeto/ojo* investigador del “*don*” de la neutralidad, produciéndose la ilusión de un conocimiento científico ajeno a las particularidades culturales y políticas que posibilitan la existencia de tal o cual ciencia. Este “*truco divino*” ha generado la fantasía de una ciencia de contenidos universales, es decir, “*des-encarnada*” (Haraway, 1991, p. 324).

Tras el objetivismo científico es posible rastrear, por un lado, principios racionalistas, y empiristas por el otro, los cuales, aunque históricamente contrapuestos, coinciden en su búsqueda de verdades últimas, innegables, que por sí mismas constituyen la justificación sobre la que se construye el “*edificio del conocimiento seguro*” (Ibáñez, 2005, p. 28).

En el caso del racionalismo se trata de mantenerse a distancia de las apariencias con tal de acceder a “*la verdadera realidad*” (Ibáñez, 2005, p. 29); por el contrario, para el empirismo son los sentidos los que nos proporcionan un acceso al conocimiento absoluto y certero del mundo. Al final, ambas vías confluyen en planteamientos dogmáticos: “*Ya sea por vía de la razón, ya sea por vía de la experiencia, el dogmatismo sostiene que podemos alcanzar verdades indubitables*” (Ibáñez, 2005, p. 31).

Haciendo una crítica a los planteamientos de la ciencia hegemónica, el relativismo plantea que los criterios para enunciar una “*verdad*” son siempre condicionados y por lo tanto no existiría “*una esencia de la verdad*” (Ibáñez, 2005, p. 63), sino que ésta siempre será relativa al marco que la produce; de esta manera no existiría un acercamiento a “*la realidad*” legítimamente más válido que otros.

Haraway es crítica con los planteamientos relativistas —y ácida con los positivistas— en tanto para ella los dos incurren en la estratagema retórica de generar “*trucos divinos*” que “*prometen, al mismo tiempo y en su totalidad, la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar*” (1991:329); es decir, mientras para el positivismo el conocimiento surge desde *ninguna parte*, para el relativismo este es construido desde “*todas partes por igual*” (Balasch & Montenegro, 2003, p. 45). De esta manera, nuestra autora propone el abordaje del conocimiento a través de las “*perspectivas parciales*”:

“El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado [...] Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro. Esta es la promesa de la objetividad: un conocedor científico busca la posición del sujeto no de la identidad, sino de la objetividad, es decir, de la conexión parcial” (Haraway, 1991, pp. 331-332).

Se acuña entonces el concepto de “*conocimiento situado*” que para Haraway es un constructo capaz de superar las pretensiones de neutralidad del dogmatismo positivista, por un lado, y el callejón sin salida político al que pueden conducir las posiciones relativistas, por el otro.

La parcialidad de la mirada de la investigadora ya no es productora de

meras versiones de la realidad, todas ciertas —*todas falsas*—, según la lectura que hace Haraway del relativismo, sino que genera conocimiento objetivo, ya no a la manera universalista clásica sino de forma situada:

“Se trata de considerar que el carácter “objetivo” de nuestro punto de vista localizado nos permite ciertas formas de conocer y actuar a la vez que su misma localización implica una limitación y parcialidad que necesita de conexión con otras posiciones y objetividades. Pasamos de una concepción representacionista del conocimiento a considerarlo una actividad política localizada que lleva a preguntarnos sobre el lugar desde el que lo producimos” (FIC, 2005, p. 136).

Este rechazo a la tan pretendida “neutralidad” política de la práctica científica sitúa al conocimiento situado como una alternativa epistémica que es crítica con las posturas absolutistas en la ciencia.

En este sentido, las “*Producciones Narrativas*” (PN) constituyen una herramienta de investigación coherente con los planteamientos básicos del “*conocimiento situado*”, en tanto son un intento por generar entendimiento a partir de la articulación entre investigador e investigado que trascienda la dicotomía sujeto/objeto de estudio.

Para lograr este propósito se generan una serie de contactos con los sujetos participantes: en el primero de los encuentros se lleva a cabo una entrevista a profundidad que no dista mucho de lo que se entiende por ella en la investigación cualitativa clásica (Taylor & Bogdan, 1987); posteriormente, con la transcripción de la entrevista se elabora un texto que le dé una estructura narrativa a una entrevista, que *en bruto*, no la tiene. Así el discurso del sujeto entrevistado se vuelve *legible*.

Ya que se tiene el primer borrador de narrativa, se reenvía el texto al participante. En este texto él tendrá la oportunidad de leerse, y sobre éste hará las correcciones que crea pertinentes, los apuntes que *vengan al caso* y las ampliaciones que ayuden a profundizar su postura ante el tema. Esta operación se repetirá, en el mejor de los casos, hasta que ambas partes estén satisfechas con el resultado o cuando ya no quede nada por agregar, lo que en el argot académico se denomina *saturación*.

Cada interacción generada se entiende como un proceso de “*conexiones parciales*” (Balasch & Montenegro, 2003, p. 47) en el cual se generan comprensiones sobre experiencias que a pesar de poder ser compartidas por ambos, siempre serán diferentes; por lo tanto, de la articulación entre investigador/participante no emerge un producto (las PN) que sintetice o supere las posiciones encontradas, sino que es una articulación *en* las tensiones entre coincidencias y divergencias.

Es importante diferenciar las PN de otras posturas metodológicas en investigación literaria como “*Las Perspectivas Narrativas*” (Díaz Arenas, 1989) y sobre todo, de cualquier modalidad de análisis del discurso o análisis

del contenido; las P.N. se diferencian de estas últimas por sus intenciones *heurísticas* antes que *constatativas*.

Las P.N no pretenden ver representado en el lenguaje —o de forma más amplia, en el discurso— “la verdad” acerca del sujeto; su intención es generar un texto que, en sus contradicciones, exprese aquello que parezca pertinente a la diada sujeto investigador/sujeto investigado.

Por otro lado, la P.N no pretende ser un modelo para toda investigación social; se asume que ésta es pertinente cuando el investigador o investigadora no pretende obviar su participación en el fenómeno estudiado y le interesa, ante todo, servir de plataforma para expresar una o más posiciones políticas; a pesar —y gracias— a las tensiones en los significados del grupo estudiado, “la postura final”, más que una sinfonía, es una cacofonía de voces contrapuestas.

Una de las particularidades del presente estudio es la de que los encuentros con los participantes y las participantes fueron en su totalidad realizados vía internet, por lo que eventualmente podría enmarcarse dentro de los estudios sociales acerca del consumo de TIC’s⁷.

En un primer momento, y gracias a que conozco a algunos de los productores y productoras culturales *independientes* de Guadalajara, no me fue difícil dar con los sujetos que elaboran la parte gráfica de cada proyecto. Por el contrario, lo complicado fue lograr convencerlos y convencerlas de que se adhirieran al trabajo de investigación; en algunos casos tuve que echar mano de amigas y amigos que conocían personalmente a algunos de ellos y en otros casos, fue la insistencia lo que logró el éxito en las negociaciones.

El primer contacto lo realicé mediante dos vías: a través del correo electrónico, o dejando mensajes en la página *myspace* o en el *blog* de cada personaje; posteriormente, cuando por fin había recibido una respuesta, procedí a la programación del primer encuentro virtual en pos de generar una narrativa. En la mayoría de los casos llevé a cabo entrevistas vía *messenger*, en otros, a través del *skype*, un servicio de telefonía vía Internet.

Con cada primera entrevista elaboré un texto, al cual le agregué comentarios y peticiones de ampliación de la información sobre ciertos temas, que fueron enviados vía correo electrónico a cada uno de los colaboradores y colaboradoras, quienes procedieron a modificar el texto conforme les iba pareciendo más adecuado incluir, quitar o matizar cierta información. Este proceso se repitió en dos ocasiones más, al término de las cuales se acordó dar por concluido el proceso de producción narrativa.

Este artículo ha sido construido a manera de diálogo entre la teoría, algunos fragmentos de las narrativas generadas y mis propias observaciones personales.

Quizás sea necesario aclarar que mientras las P.N se construyen en conjunto,

⁷ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

el texto que ahora presento es responsabilidad mía. La trayectoria de las P.N no me pertenece, es conjunta, y éstas pueden ser utilizadas para otros fines que no sean los académicos ya que son textos coherentes en sí mismos. Esto es solo una lectura más —la mía— de lo que esos textos pueden ofrecer; además, es una lectura académica, con todo lo que eso pudiera implicar.

En suma, esto no es una P.N, ni siquiera un resumen o síntesis de varias de ellas. Esto es un intento de *articular* teóricamente aquello que *cuecen* en la urbe —virtualizada— cientos de jóvenes tapatíos y tapatías. Pero también es un artefacto mío que me sirve para cuestionar algunas de las petrificaciones y lugares comunes en el estudio de las denominadas culturas juveniles.

III. Lo indie: un estilo que habita las intersecciones

*“EL DIOS DEL POP DICE AL ARTISTA: Quema lo que has
adorado, adora lo que has quemado”.*

Roland Barthes

Uno de los argumentos centrales de este estudio, es que algunos de los nuevos estilos juveniles, entre ellos el *indie*, ya no responden a la lógica identitaria clásica con la cual se han descrito las culturas juveniles. Una de las características que los diferencian de los estilos juveniles clásicos es la falta de una organización estilística lo suficientemente coherente como para que puedan ser delimitados con exactitud.

La noción de estilo es deudora, en parte, de lo que Giddens ha denominado “*estilos de vida*”, definidos como “*prácticas rutinizadas en hábitos de vestir, comer, modos de actuar y entornos preferidos para encontrar a otros*” (Giddens, 1991, p. 81), lo cual, en el ámbito de las culturas juveniles, se ha descrito como un “*conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales*” representativos de “*su identidad*”⁸ (Feixa, 1998, p. 118).

El problema es cuando se obvia el “*más o menos*” de la supuesta coherencia que existe en las adscripciones juveniles, haciendo de cada una de estas culturas una totalidad estática y sin fisuras.

Otro de los conceptos que han hecho que se considere, en parte, a los estilos juveniles como algo cerrado en sí mismo, es la idea de que el estilo funciona bajo el principio de “*homología*”⁹, el cual se alimentó de las reificaciones generadas por el mal uso del concepto de “*tribu urbana*” (Maffesoli, 1988), originalmente una metáfora más que una constatación empírica, la cual terminó por caricaturizar a las culturas juveniles como si *efectivamente* fueran clanes regidos por estrictos rituales concernientes al vestido, la música, el uso de la violencia y el consumo de drogas¹⁰.

⁸ Las “negritas” son mías.

⁹ Como se comentó en la introducción, este concepto explica de qué manera el estilo y la identidad son “simbióticos” para las agrupaciones juveniles (ver: Feixa, 1998, p. 120).

¹⁰ Un ejemplo de la tergiversación del concepto de Maffesoli se encuentra en: “Costa, Pere-Oriol; Tornero, José Manuel

Probablemente influidos por la capacidad heurística de un concepto como el de “tribu urbana”, la prensa, el cine, la televisión y los medios en general, terminaron difundiendo una imagen “tribal” —en el sentido prehistórico— de las agrupaciones juveniles, las cuales empezaron, en un momento dado de su desarrollo, a replicar los estereotipos que los *mass media* les ofrecían. El mismo *Johnny Rotten*, vocalista de los *Sex Pistols*, una de las agrupaciones fundacionales del *punk rock*, ha criticado severamente a los herederos del estilo que él vio nacer: “*Los punks lo arruinaron todo. Adoptaron una imagen uniforme. No entendieron nada. Se trataba de ser uno mismo*” (Rosell, 2004, p. 55).

Sin embargo, son muchos los jóvenes que han sido receptivos de esta autocritica, con lo cual han ido más allá del estereotipo y del dogma de la pertenencia al clan. Así, las categorías tradicionales acerca de los estilos juveniles, que funcionaron en su tiempo, seguramente ya no se adecuan a las características de los nuevos colectivos. El mismo Hebdige ha señalado que el término de “*homología*” está intrínsecamente unido al estudio de ciertas culturas juveniles¹¹.

En la actualidad, con los nuevos estilos juveniles están surgiendo sincretismos que cuestionan la idea de unidad entre “*objetos simbólicos —el vestuario, la apariencia, el lenguaje, las ocasiones rituales, los estilos de interacción, la música— [...] junto con las relaciones, la situación y la experiencia del grupo*” (Hall & Jefferson, 1976).

Paco, uno de los responsables de la imagen del “*Acné*”, resume así un posible cuestionamiento a esta idea de homología entre estilo y prácticas: “*Hay gente que sigue creyendo en la fórmula de “si eres Dark ve a lugares Dark y ten sólo amigos Dark”; yo creo que esa fórmula ya es aburrida*” (Paco: 18).

Así, la clásica división de los espacios en las culturas juveniles se está volviendo “aburrida”, es decir, anacrónica. Se trata, por un lado, de un rechazo a la idea de límites entre las formaciones juveniles así como de una estrategia que en vez de distinción, busca la fusión. A través de esta estrategia integradora algunas formaciones juveniles intentan apropiarse incluso de elementos que uno supondría que están proscritos de su estilo:

“La actitud abierta de Acné ha calado en cierto sector de los jóvenes tapatíos [...] los que crecimos con PARCHIS, TIMBIRICHE o LOS MICROCHIPS, que en la secundaria bailamos POLYMARCHS y en la

y Tropea, Fabio (1996). Tribus urbanas, el ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia” donde, para mi gusto, los autores nos proporcionan una imagen un tanto estereotipada de los *performances* juveniles.

¹¹ Las botas, los tirantes y el pelo rapado en los skinheads se consideran apropiados por que comunican: dureza, hombría y proletarismo; mientras en los punks “existía una relación homológica entre el vestuario andrajoso [...] el pelo en punta [...] los escupitajos, los vómitos, el formato de los fanzines, las actitudes insurgentes y la frenética música” (Ver: Hebdige, 1979, pp. 157-162)

prepa escuchamos todo lo GRUNGE para ahora dejarnos encantar por toooodo el 'pedo' INDIE [...] la verdad es que aquí se mezcla de todo." (Paco: 20)

¿Cinismo?, ¿estrategia irónica?; una de las características de la escena *indie* se ejemplifica en el párrafo anterior: en *Acné* se toman prestados ejemplos de lo más "bajo" producido por la cultura de masas (MICROCHIPS¹², POLYMARCHS¹³), para después colocarlo al mismo nivel de lo que se supone estéticamente respetable (lo *indie*).

En Guadalajara, lo *indie* absorbe elementos de la cultura *electroclash*, la cual, como ha sido descrita por Luvaas, hace uso de performances irónicos donde los clichés de la cultura popular son re-investidos de nuevos y ambiguos mensajes que "*complican hacer un corte teórico claro, entre la resistencia y la adaptación*"¹⁴ (Luvaas, 2006, p. 167). Se trata de un estilo intrínsecamente contradictorio donde lo otro se integra no de una manera aglutinante sino irónica [ver: **Imagen 1.0 e Imagen 2.0**]*. Al final, se trata de una broma que se burla de la idea clasificatoria de los "géneros": "*Desde el nacimiento del rock and roll se ha manejado un mismo discurso [el de las "etiquetas"], pero a mí me conflictúa mucho tener que pensarlo en esos términos [...] Al final, lo indie quizás tan sólo sea algo nuevo*" (Eric: 23)

En este sentido, lo *indie* como estilo parece colocarse en una situación de ambigüedad referente a lo que dice ser o no ser; de entrada, por que afirma poder ser "casi" cualquier cosa (incluso "lo popular") y a la vez afirma que "no es nada" (solo "lo nuevo"). En el fondo, tal y como comenta Eric, lo que parece provocar mayores suspicacias dentro de lo *indie* es la misma noción de "etiqueta".

Lo *indie* se encuentra en la intersección¹⁵ de lo popular y aquello que ha sido definido como cultura *underground*¹⁶. De hecho, hay momentos en los que su valor radica precisamente en la mezcla de los elementos opuestos: por un lado lo popular y, por el otro, lo "*subcultural*" [ver: **Imagen 2.0**]. Una de las propuestas visuales de *Acné* se basa en esta idea. "*Acné es un verdadero collage lleno de "símbolos" opuestos, está por ejemplo, el póster de DULCE y a su lado un "Sagrado Corazón de Jesús" seguido del póster de DAVID BOWIE, el de Aladdin Sane*" (Paco: 07).

¹² Grupo infantil de electro-pop de los ochenta.

¹³ Recopilaciones de "éxitos" de techno-pop famosas entre los adolescentes durante los años 90.

¹⁴ En el original: "complicate any clear-cut, theoretical opposition between resistance and accommodation."

* Todas las imágenes mostradas se encontraban a color en su contexto original, pero por razones de diseño son presentadas en este trabajo a blanco y negro.

¹⁵ Según el diccionario virtual de la Real Academia de La Lengua: "Conjunto de los elementos que son comunes a dos conjuntos" <http://buscon.rae.es/draef/>.

¹⁶ En algunas publicaciones *indie*, se hace un juego de palabras donde con ironía se autodenominan *snooground* antes que *underground*.



El que lo *indie* sea una intersección lo coloca en una situación incómoda en lo que se refiere a la adopción de una identidad sólida, imperativo común en la mayoría de las culturas juveniles. No habita, ni en uno ni en otro conjunto, si no precisamente en aquel lugar donde se reúnen los contrarios. Por lo tanto, se encuentra, casi siempre, en una posición de ambigüedad; de no definición.

Se trata de una particular “*estilización de la subjetividad*” y de los “*órdenes de la vida*” (Soldevilla, 1998, pp. 65-66) que reivindica lo paradójico o indefinido como un elemento propio de la experiencia vital.

A grandes rasgos, podemos hablar de tres maneras en que lo *indie* se apropia de su status de estilo *interseccional*.

La primer manera en que se manifiesta lo *interseccional* es a través de diseños donde se relacionan de forma irónica elementos contextuales aparentemente opuestos:



Imagen 2.0 – Uno de los juegos estilísticos de lo *indie* consiste en la mezcla de elementos contrapuestos, como la fusión entre los sistemas tradicional-moderno y local-global, ejemplificada en este cartel.

“Es de la vida misma de donde nos viene el poder mezclar al “Señor San José” y “Mazinger Z” [...] mezclar cosas que en idea serían no mezclables. La vida diaria está llena de estímulos, símbolos y demás cosas, ¡de todo tipo!, piensa en todo lo que trae el día a día: la Internet, la calle, las charlas, la música” (Paco: 15).

El proceso descrito por Paco se parece a la manera como opera el *bricoleur* descrito por Levi Strauss. Es decir, se trata de diseñar, no de lo abstracto a lo concreto, sino a la inversa: dialogando con los objetos, observando cuál es la capacidad expresiva de cada uno y de ahí, sacar el mayor provecho posible a imágenes que forman un *collage* que, en apariencia, no tiene intención de “decir algo”:

“Estas personas actúan por analogía, son resolutores de problemas que no avanzan con un diseño de arriba hacia abajo sino clasificando y reclasificando un conjunto de materiales muy conocidos. Tienden a intentar algo, retroceden, reconsideran e intentan otra cosa [...] Los bricoleurs se aproximan a la solución de problemas entrando en una relación con sus materiales de trabajo” (Turtle, 1995, pp. 67, 78).

El *bricoleur indie* opera bajo el principio de la resignificación. Elementos como “*El señor san José*” son removidos de su contexto original (lo “divino”) para ser re-situados en propaganda de fiestas de *Acné* (lo “prosaico”) [ver: **Imagen 3.0**]. Con esta operación, el status de lo “divino” se coloca al nivel de lo “prosaico”; este tipo de juego estilístico fue definido por Hebdige como “*Hurto y Transformación*” (1979, p. 144).

Posteriormente, cuando nuestro *bricoleur* procede a yuxtaponer, a manera de collage, estas imágenes religiosas (“*San José*” y “*El niño dios*”) con otras provenientes de la cultura pop (“*Mazinger Z*” y “*Astro boy*”), el atentado ha culminado, los significados naturalizados de los objetos se han subvertido gracias a los procesos de “*Distorsión y Deformación*” (Hebdige, 1979, p. 145).

La segunda estrategia interseccional en lo *indie* se basa en el juego con emociones contrapuestas. Se trata de la yuxtaposición de estados de ánimo, impulsos o actitudes que socialmente se considerarían contrarias. El juego con la “inocencia” y “la crueldad”, por ejemplo. Pero, más que una representación de “la dualidad” (amor y odio) se trata de una integración imposible de los contrarios que genera un efecto ambiguo (“amar odiándose” u “odiar amándose”) [ver: **Imagen 4.0**].



Imagen 3.0 – La yuxtaposición es una de las estrategias más usadas en la escena *indie* en la cual se tiende a desnaturalizar los significados originales de los objetos.

“Para mí tiene mucha mayor fuerza y belleza no alguien que representa un simple beso, sino alguien que pone a alguien besándose y a la vez sacándole las tripas a quien quiere” (Ani: 30).

Un ejemplo de esta estrategia es el dibujo de tipo “infantil” realizado por Ani “*they don’t love like i love you*”, basado en la canción “Maps” del grupo *indie yeah yeah yeahs*.

La tercera estrategia interseccional se encuentra en el uso de imágenes “opacas” en su significado. Éstas se pueden describir como documentos visuales que se encuentran “en el limbo” de la exhibición y el ocultamiento, al no ser evidente cuál es su contenido.

Para “*La Puta del Cuento*”, por ejemplo, las imágenes sugieren más de lo que representan y, por lo tanto, toda imagen es susceptible de evocar una serie casi infinita de significados:

“Esta mancha, por ejemplo, es tan solo un pequeño residuo de color rojo, es una imagen aislada, concreta, que no cuenta nada y me han dicho que es un aborto, un pedazo de hígado de pollo o sangre en una cama, cuando en realidad estaba sentada en un bar y olvidé que me bajaba ese día, me levanté y quedó la sangre, para mí fue algo tierno, pero ese fue mi cuento, lo interesante es que cada uno inventa el suyo y habrá quién jure que sí es un aborto que quedó en ese trozo de tela; si ese pedazo viscoso hubiese estado, qué sé yo, en mi “chón”, habría sido más obvio. Pero “La Puta” no es obvia, para eso están los videos escatológicos. Yo lo que busco es desestructurar un poco los elementos” (Pris: 15) [Imagen 5.0].

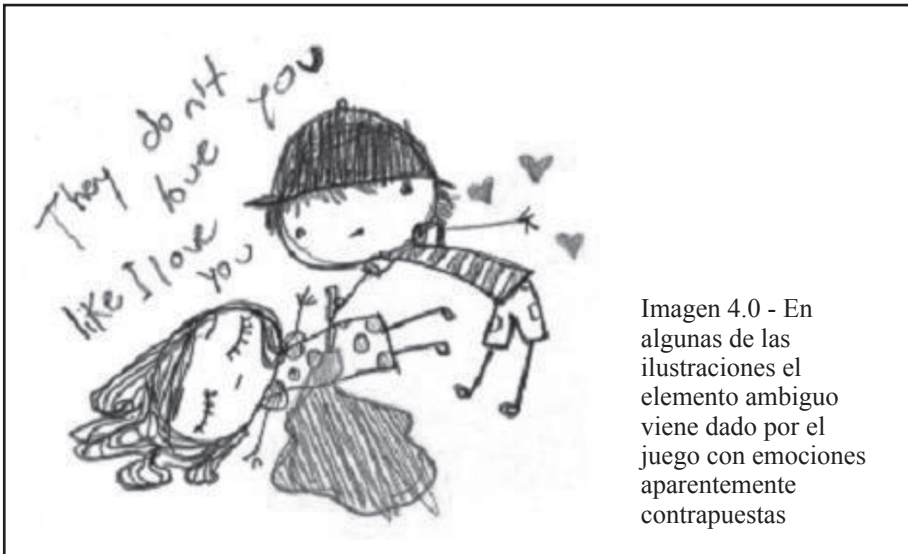


Imagen 4.0 - En algunas de las ilustraciones el elemento ambiguo viene dado por el juego con emociones aparentemente contrapuestas

Jugar a engañar no es un “invento” de lo *indie*. En el nacimiento del punk fueron comunes los usos estratégicos de la ambigüedad. Un ejemplo se encuentra en el hecho de que, a pesar de su más que evidente *proletarismo*,

en el mundo de los primeros “punks” era muy común el uso de la esvástica, aunque *increíblemente* vaciada de su significado *fascista* “natural”. Se trataba de un simple “objeto repulsivo”.

Así, cuando una joven *punk* británica fue interpelada por portar este objeto, ella simplemente respondió: “*Es que a los punks nos gusta que nos odien*”. La inversión significativa que operaba en el *punk* era hacer ver “lo absurdo” de un objeto como la esvástica, tan absurdo como el odio que ellos despertaban en la gente (ver: Hebdige 1979, pp. 161-162).

Con el tiempo, empezó a darse una purga de los elementos “no naturales” al *punk* de aquellos que sí lo son; así, en la actualidad “ser” *punk* pasa por usar la “A” de *Anarquía* y nunca una esvástica “Nazi”. La coherencia ideológica tiene que ser mantenida a base de una “naturalización” de los significados. Así mismo, sólo se puede ser coherente con base en un código que dictamine “lo auténtico” y “lo falso”. Sin esta distinción no se tiene un referente sólido en el cual fundamentar “La Identidad”.

En la escena *indie* tapatía, se aborda de distinta manera el tema de la autenticidad, ya que su estilo se encuentra en una (in)cómoda posición intersecciva y gracias a esta ambigüedad no ha encontrado el punto donde “lo auténtico” y “lo falso” estén claramente determinados. Es decir, todavía no existen —o no importa— cuáles son las esvásticas y cuáles las anarquías. ¿Esto significa que en el *indie* se encuentra abolido el tema de la autenticidad? En mi opinión, más que abolirse, este tema es redireccionado.

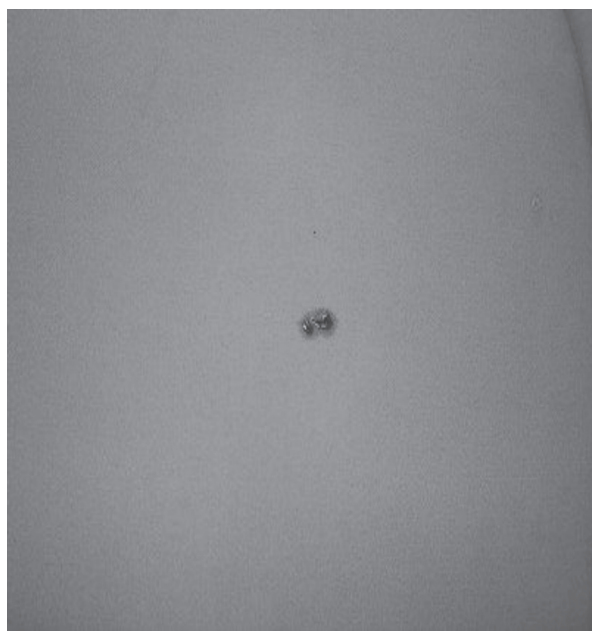


Imagen 5.0 - Otra de las intersecciones en el *indie* es la de posicionarse en el límite que separa lo “opaco” de lo “evidente”.

IV. Estilo y autenticidad

*“Para ser yo mismo,
¿Cómo tengo que ser?”
Los Planetas - “Un mundo
de gente incompleta”.*

Básicamente, existen dos maneras de jugar con lo auténtico en la escena *indie*. La primera es la construcción más o menos intencional de “personajes” a través de imágenes. Es decir, lo que se muestra forma parte de una estructura construida *ad hoc* con el momento y espacio.

En este sentido, la marca “personal” es entendida en su sentido más arcaico: el Griego, el de “*la persona*” como “máscara” antes que como esencia inmutable; es decir, el sujeto se da a conocer a través de la exageración que hace de ciertos aspectos de su personalidad.

Se reconoce, por lo tanto, que la imagen no es un espejo fiel que refleje “auténticamente” al sujeto, sino que más bien es un artificio. Al respecto, nos comenta Eric sobre las imágenes que va colocando en su *webzibne* y el sentido que tienen para él, como constructoras de su “personaje” al interior de la escena *indie*:

“Me fui construyendo un personaje, a través de las imágenes, alguien que expresa estar apegado a sus sentimientos, con una sexualidad ambigua, y cultillo, conocedor [...] no quiere decir que [estas características] las niegue en mí, yo también soy así, soy la semilla de lo que está en Turn That Shit Off; sin embargo, confieso que no surgieron de mí naturalmente, justo ha sido un resultado de este movimiento cultural” (Eric: 15).

La segunda estrategia, por el contrario, no niega la existencia de una expresión “auténtica”, pero sí juega con ella de una manera distinta al resto de los estilos juveniles. La autenticidad no es valorada como una expresión de lo “auténticamente” *indie* ya que no existe un referente institucionalizado de lo *indie* —sobre todo a nivel visual—, sino que más bien la pregunta radica en si tal o cual imagen es lo suficientemente “honesta”, emocionalmente hablando.

Para Ani, sus expresiones artísticas deben ser “auténticas” en el sentido de que “*deben contener los sentimientos*” (Ani: 29) más que reflejar alguna estética colectiva. Bajo esta postura, las imágenes surgen del “interior” de las personas y eso es lo que les confiere “realidad”: “*Para mi la belleza siempre ha sido algo así como la mitad de lo bonito y la otra mitad de lo feo que uno es [...] [estas] dos cosas son así, por que las dos son super-reales y habitan en el interior de todas las personas, aunque mucha gente lo niegue*” (Ani: 30).

En palabras de Ani, la autenticidad consiste en “*mostrar las entrañas*”

(Ani: 20) y bajo esta idea lo que contendría cada dibujo, cada ilustración, debe ser el “corazón” (Ani: 21) **[Imagen 6.0]** del creador. Estas imágenes provienen de un impulso creativo interno que puede inferirse que opera a partir de una especie de introspección. Esto es importante resaltarlo ya que esta mirada “*hacia el interior*” es la garantía de que la obra pueda ser considerada, desde la perspectiva de nuestra autora, como algo “*propio*”, sin “*buscar trazos que copiar*” (Ani: 04) y por lo tanto “*auténtica*”.

Este sentido dado a la autenticidad está apuntalado en la creencia de que una obra emocionalmente comprometida es un reflejo de la identidad del autor o autora; de hecho, la obra pretende ser un espacio para el exorcismo de las contradicciones personales del artista, la cual se muestra desnuda, sincera en toda su “realidad”: “(...) *la belleza no es lo contrario a lo feo, ni la unión de lo feo y lo bonito, si no que más bien es lo real, lo que muestra todas las partes: lo oscuro y lo luminoso, lo suave y lo brutal*” (Ani: 30).

Por el contrario, aunque Eric no niega una relación afectiva con las imágenes que recicla, él no las busca “*en su interior*”, sino que se las encuentra, en formato PDF:

“De forma extraña, las imágenes que más me han llamado la atención, las que recuerdo con más cariño, son las que tienen que ver mucho con experiencias psicodélicas; había visto un thriller místico ruso llamado “Nightwatch” mientras andaba ácido con mi novia, y al siguiente día, casualmente encontré un fanzine descargable en PDF que incluía imágenes herejes y cuestiones que para mí, a partir de aquella experiencia, más bien representaban el MAL; son dos imágenes, una donde sale el Papa de una forma grotesca y otra de una vagina, que era más bien algo lujurioso” (Eric: 18).

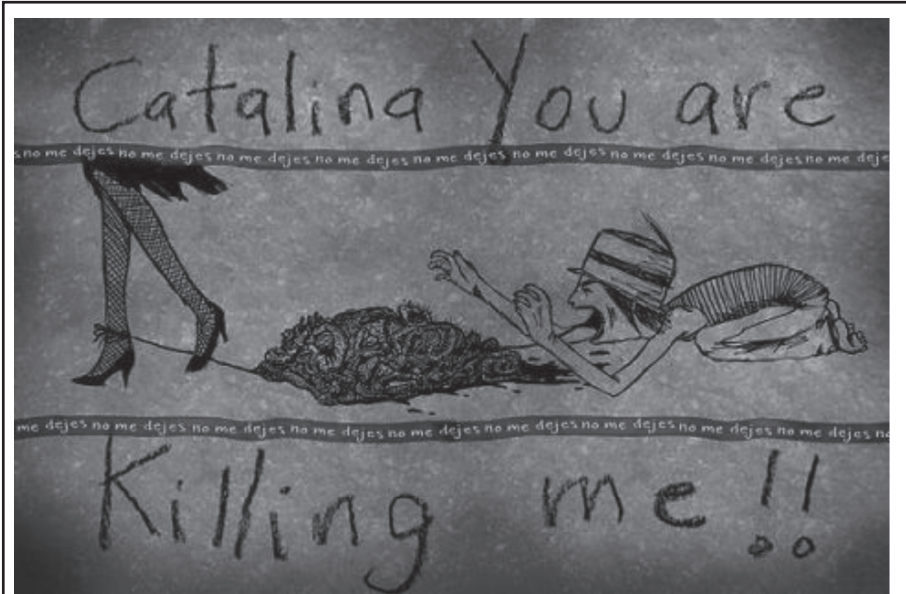


Imagen 6.0 – Lo “auténtico” a partir de lo *indie*, responde a la idea de que “el artista” debe “mostrar sus entrañas”. Esta posición contrasta con aquellas en que al interior de la misma escena, actúan personajes *ficcionalizados*.

TTSO se convierte así en una obra creada a partir de pedazos hechos por otros; una muestra son las ya mencionadas imágenes psicodélicas que se encontró mientras andaba “ácido”: las extrajo de su contexto original (otro webzine de arte urbano) para después unirlos arbitrariamente con otras imágenes y titularlas con el nombre en ruso de la película que lo “sacó de onda”, “objetivamente hablando”; estas imágenes no tienen ninguna relación entre sí y mucho menos tienen relación con la película que le hizo recordar su “maldad”; lo interesante es que el sentido es otorgado después de la operación de *bricolage* y, por lo tanto, este *collage* crea un nuevo significado que no le pertenece a cada imagen por separado. [Imagen 7.0]

Recapitulando, como hemos ejemplificado con los casos de Eric y Ani, es posible observar en el estilo *indie* dos posiciones acerca de la autenticidad, que estarían relativamente encontradas. Una que pondría el acento de “lo auténtico” en la expresión *honesto* de un sujeto *esencial* y otra que más bien remite al carácter *ficcionalizado* de las imágenes.

En mi opinión, esta contraposición muestra las posibles tensiones, al interior de la cultura *indie*, entre posiciones más bien conservadoras donde todavía se asume la identidad de una manera esencialista y otras donde se apunta a la posible experimentación de la identidad de una manera más flexible, *performativa*.

Por otro lado, lo que estos casos nos sugieren es el paso de una idea de autenticidad entendida como “homología” entre el estilo y una determinada cultura juvenil, a una concepción de la autenticidad mucho más individualista y sobre todo centrada en la idea de expresión del “sí mismo”. De ahí que en lo *indie* se valore sobre todo la “personalidad” del artista antes que su “coherencia” con un estilo.

V. Lo *indie* y lo performativo

*“I want to be stereotyped
I want to be classified
I want to be a clone”*

Descendents - “Suburban home”

Como se ha venido apuntando, las culturas juveniles tienen en las imágenes una de sus “*producciones culturales*” (Feixa, 1998, p. 124) con las cuales expresan su estilo de vida, constituyéndose este último en una estrategia estético-vivencial para la adscripción identitaria.

En repetidas ocasiones, las identidades juveniles han sido cuestionadas como generadoras de ‘*Ghettos*’, como coincidentemente ha apuntado Arditi en cuanto a que “*el esencialismo y el ‘endurecimiento de las fronteras’ entre los grupos obstaculizan la permeabilidad y la contaminación mutua*” (2000).

En el ámbito de lo visual esto ha desembocado en una estrategia de distinción de “lo propio” y “lo ajeno” a través de las imágenes. La autenticidad en el estilo gráfico estará asegurada por la correcta utilización de un repertorio más o menos limitado de elementos “*patentados*” como símbolos de lo “*nuestro*”.

En este sentido, el dramatismo inherente a “*las categorías de identidad*” es, para Judith Butler, el que “*nunca podrá[n] describir plenamente a aquellos a quienes pretende[n] representar*” (1993, p. 323); así como para Butler las categorías “Hombre” o “Mujer” son siempre inestables, el “*skin o cholo o dark verdadero*”, como tal, es tan solo una aspiración, una utopía identitaria, un “*nombre*” incompleto que está llamado a reafirmarse ritualmente, a pesar de que nadie llegue a ser “*lo suficientemente skin, o cholo, o dark*”.

Por el contrario, en lo *indie* aparentemente se utilizan estrategias estilísticas fundadas en “*prácticas resignificantes*” (Butler, 1993, p. 315) de la identidad, como es la mezcla de géneros contrapuestos, la parodia, el uso constante de la ironía, la yuxtaposición y la ambigüedad; se trata, en suma, de un uso *performativo* de las imágenes, donde estas últimas no intentan ser el reflejo de una identidad grupal preexistente.

Como se ha observado, este uso *performativo* de las imágenes no es generalizado, por lo que más bien tendría que hablarse de una tensión entre lo performativo y lo esencialista al interior de la incipiente escena *indie* tapatía.

Simplificando la enorme complejidad que envuelve al término *performativo*, podemos decir que el concepto tiene, básicamente, dos acepciones: la primera

hace referencia a aquellos enunciados que tienen la capacidad de actuar sobre la realidad y crean lo que nombran cuando el contexto es *ad hoc*, lo cual es una noción deudora de los trabajos de J. Austin sobre la performatividad del lenguaje (Culler, 1996, pp. 2-4); y la segunda, que remite al carácter teatral (*performance*) de los roles de género, surgida de las agudas observaciones acerca de la cultura Travesti y *Drag Queen* hechas por la propia Butler.



Imagen 7.0 – Haciendo uso del bricolaje, culturas juveniles como el *indie* realizan una resignificación de elementos que se encuentran desperdigados en su contexto.

Una de las muchas aportaciones de la teoría de la performatividad de Butler es la de haber entrelazado lo teatral y lo discursivo para explicar la manera como el género (“hombre” o “mujer”) se constituye, una y otra vez, no como esencia predeterminada sino a través de la repetición de este doble carácter de lo *performativo*: como discurso que “ nombra ” el género y como actuación que “ representa ” las normas sociales.

Las ideas de Butler trascienden el ámbito del feminismo y de la teoría *queer* para resituarse como un modelo explicativo de “*la naturaleza de la identidad y cómo se produce*”, así como de la relación entre “*el individuo y el cambio social*” (Culler, 1996, p. 19).

En “*Cuerpos que importan*”, Butler describe los actos performativos como “*formas de habla*” que realizan “*cierta acción*” y “*ejercen un poder vinculante*” (1993, p. 316) sobre los cuerpos; así, cuando el insulto “¡Queer!” (*marica*) es lanzado sobre un homosexual, este acto del habla no tiene como objeto la descripción de un hecho, es decir, no se trata de un enunciado “*constatativo*” de una realidad inobjetable, sino que es “*performativo*” en tanto la carga histórica del término tiene la capacidad de producir *sujetos*, esto siempre y cuando el insulto (¡marica!) se corresponda con un modelo o una norma: “*No es la repetición misma sino el hecho de que sea reconocida como adecuándose a un modelo, a una norma, ligada a una historia de exclusión, lo que da al insulto su fuerza performativa*” (Culler, 1996, p. 17).

El insulto (¡marica!) arrastra los innumerables “¡marica!” de la historia; es decir, reafirma una norma: no es “yo te nombro *marica*” sino “yo te repito que has sido nombrado *marica*”. El *yo* del actor que nombra es ocultado por el eco histórico que traen consigo las palabras. Intentando subvertir esta lógica, la pregunta que se hace Butler es ¿cómo sería una práctica significativa que invierta el poder condenatorio del insulto? Una de las prácticas resignificantes que ella estudia es la apropiación del término *Queer* por parte de la propia comunidad gay. El insulto ¡*queer*! se transforma en una *performance*; en una imitación exacerbada e irónica de la norma social.

“*La Puta del Cuento*”, por ejemplo, encuentra en las imágenes una estrategia para la resignificación de lo que se asume como ser “puta”; todo esto a través de la parodia y la exageración.

“*La Puta*” se describe como la “*Mujer subversiva del escusado*” (Pris: 02) y su propuesta es básicamente la creación de un personaje en internet, en un principio a través de un blog y posteriormente en *myspace* donde expone sus fotografías “*obscenas*”.

Antes que un *alterego* “*La Puta*” es una mezcla de exhibicionismo/ exageración/ parodia de lo que Priscila vive en el día a día: “*La verdad es que, con las imágenes que creo a partir de mi cuerpo no intento ni ser grosera, ni ofender, ni mucho menos excitar. Lo que intento es mostrar situaciones que vivo pero, que al ser con imágenes, a cada cual les (sic) das la oportunidad de que se inventen un cuento, “el cuento de la imagen”* (Pris: 02).

Nuestra interlocutora aprovecha la opacidad de las imágenes para teatralizarse; el carácter sugerente de lo gráfico es utilizado para “*imitar y hacer hiperbólica*” (Butler, 1993, p. 326) su cualidad de “*puta*”; es decir, a través de una *performance* en imágenes, hace una parodia de lo que en Guadalajara significa no ser “*una verdadera mujer*”, así como el “*¡marica!*” (*Queer*) de Butler puede ser objeto de una “*resignificación discursiva*” (Butler, 1993, p. 323), al transformar el insulto en estandarte. De la misma manera, la marca de la vergüenza en una mujer (“*¡puta!*”) es invertida simbólicamente por “*La Puta del Cuento*”:

“La Puta del Cuento nace como una manera de responder a la imagen que tienen las personas de mí. “Es que pinchi Pris es bien puta” decían, y ¡charáaan! se aparece La Puta en su Cuento. Finalmente, mucha gente me etiquetaba dentro de una imagen más que una persona con contenido, era el cliché de los demás, una imagen que ellos tenían, un concepto [...] Entonces “dejé que corriera la sangre”, escuché alguno de esos cuentos que dicen de mí y los hacía realidad; si “Luis”, “Pepe” o “Miguel” escuchaban del amigo de un primo que yo me había follado a tres y por angas o por mangas el “chisme” llegaba a mis oídos, yo tomaba mi cámara, mi rastrillo y salía a hacerlo realidad” (Pris: 03).

Se trata, en suma, del uso de “*la cólera teatral*” como una manera de “*resistencia pública a aquella apelación de vergüenza*” (Butler, 1993, p. 328); en este sentido, uno de los objetos es hacer visible “*La Ley*” productora de “*mujeres*” y “*putas*”, pero también hacer visible la superficialidad de la norma, su carácter *performativo*, es decir, sin fondo [imagen 7.0]: “*Me interesa mostrar que las mujeres cagan, menstrúan, tienen pelos y follan, y duro y también por el culo. Probablemente sea algo sin fondo, pero finalmente de eso se trataba, de alimentar más al monstruo.*” (Pris: 05)

El que se considere “*algo sin fondo*”, negando la trascendencia de toda identidad, no significa que se niegue al sujeto, que se le condene al mutismo por inmovilidad; más bien se trata de una “*deconstrucción afirmativa*” (Salih, 2004, p. 09) fundada en el “*rechazo y la resignificación*” (2004, p. 09) del carácter represor de la imposición de categorías identitarias.

La “*broma*” de “*La Puta*”, a pesar de su talante paródico, casi cómico, no le “*ha hecho gracia*” a todo mundo y debido a su “*personaje*” la han corrido de trabajos y le han “*cerrado*” varias veces sus blogs,¹⁷ pero aún así ella defiende su derecho a ser como quiere, ya que “*me ha costado ser como soy*” (Pris: 08), afirma.

A pesar de esto, considero que hay una diferencia sustancial entre el “*¡nunca*

¹⁷ En el proceso de construcción de la Narrativa se acuerda, para evitar represalias, no mencionar el nombre de la empresa que tan injustamente la despidió.

venderse!” del *punk* y la actitud intransigente de “La Puta”. Mientras el *punk* se remite, necesariamente, a los principios que vertebran su adscripción identitaria, para “La Puta”, no hay identidad que valga: “(...) *no soy punk, ni mod, ni heavy metal, ni rocker*”, y aunque salga en *turn that shit off* o escriba en *sonorama*, tampoco me considero *indie*” (Pris: 09).

Se trata de una “*paradoja constitutiva*” (Mendiola, 2003, pp. 71-73) productora de colectivos conformados por “*configuraciones irónicas*” (Mendiola, pp. 80-83) que “*burlan*” la idea de identidad como una totalidad solidificada.

La ironía, como fuerza creadora, tiene la capacidad de descentrar y romper con las ideas preconcebidas, “*trivializa la totalidad vivida como destino*” (Jankelevitch, 1982, p. 86) y gracias a su carácter lúdico desestabiliza los sistemas identitarios, relativizándolos, riéndose de ellos.

Este juego irónico desarma cualquier intento de hacer coherente su adscripción a cualquier estilo de vida; “*tan solo soy una tía que paga sus impuestos, lava la ropa, hace de cenar y trapea*” (Pris: 11) afirma, como intentando desorientar a aquellos que quieran endilgarle alguna identidad sólida, y así lo expresa: “*Escribo en “Replicante” pero también soy editora de una revista de novias [...] Soy reportera de día, puta de noche*” (Pris: 12).

¿Esto significa que la performatividad nos vuelve “*Amos*” de nuestra identidad?, ¿podemos elegir libremente cambiar el personaje a representar?, en el ámbito de las culturas juveniles ¿un sujeto puede ser a la vez “*indie*”, “*punk*” y “*fresa*” a voluntad?

En ocasiones, el sujeto Butleriano ha sido entendido como aquél que tiene la capacidad de elegir la identidad a su antojo, pero tal y como lo ha señalado Sara Salih, más bien se trata de una subjetividad construida en la tensión entre “*el voluntarismo y el determinismo*” (2004, p. 09); ni el sujeto *indie* lo es todo el tiempo, aunque tampoco significa que pueda dejar de serlo a voluntad:

“Desde pequeña mis papás me enseñaron la independencia; cuando no me gustaba algo, lo gritaba o lo escribía o lo escupía o lo pintaba, siendo fiel a esta independencia. A mí no me obligan, no me callo y no me dejo, pero sería deshonesto seguir siendo “La Puta” cuando ya tengo otro ritmo, aunque nadie lo crea, ya no ando en la salidera ni en la folladera. ¿Que si dejaré de ser el personaje?, pues es el dilema eterno del alter-ego, por que yo desde antes de la página ya era “La Puta”, ¿o no?” (Pris: 18) [Imagen 8.0].

Como puede verse con la anterior cita, a través del *performance* de “La Puta”, Priscila ejemplifica la tensión entre el “voluntarismo” y el “determinismo” propia de la construcción *performativa* de la subjetividad.

Siguiendo a Salih, su personaje “deconstruye activamente” algunas categorías de la identidad femenina ya que al ostentar orgullosamente el “ser” una “puta” invierte simbólicamente la condena (¡Eres una puta!) y la

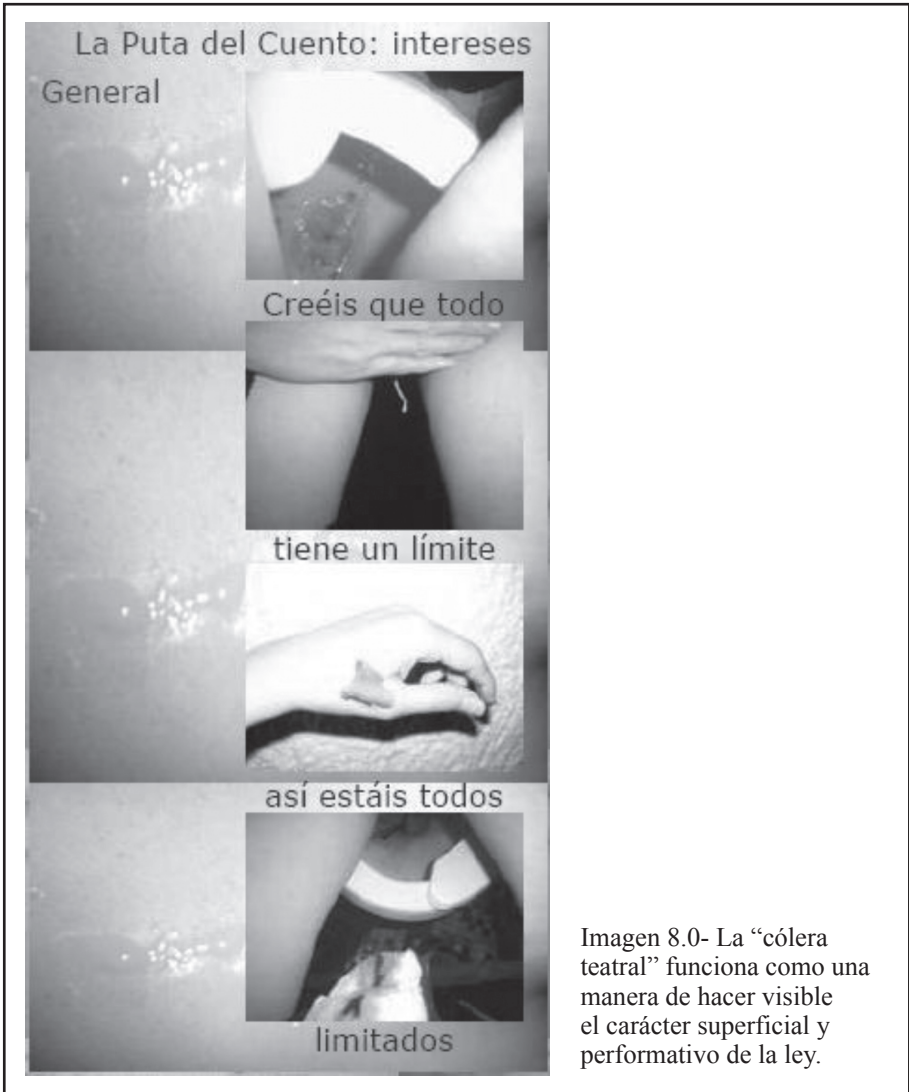


Imagen 8.0- La “cólera teatral” funciona como una manera de hacer visible el carácter superficial y performativo de la ley.

transforma en una afirmación identitaria voluntariamente representada (el blog “La Puta del Cuento”).

Así mismo, al mostrar que el “ser” una “puta” es tan solo una *representación*, pone en evidencia que cualquier otra categoría femenina es también una *representación*, y que así como se puede “actuar” como “puta”, también se puede “actuar” como tapatía “pura y recatada”, ya que ninguno de los dos *performances* representa la “esencia de la mujer”; todo es sólo imagen. O como dice ella misma: “no hay fondo”.

La tensión paradójica se hace evidente en cuanto ella misma duda del carácter meramente teatral del “personaje”, por lo que se pregunta: “*desde antes ya era “La Puta”, ¿o no?*”.

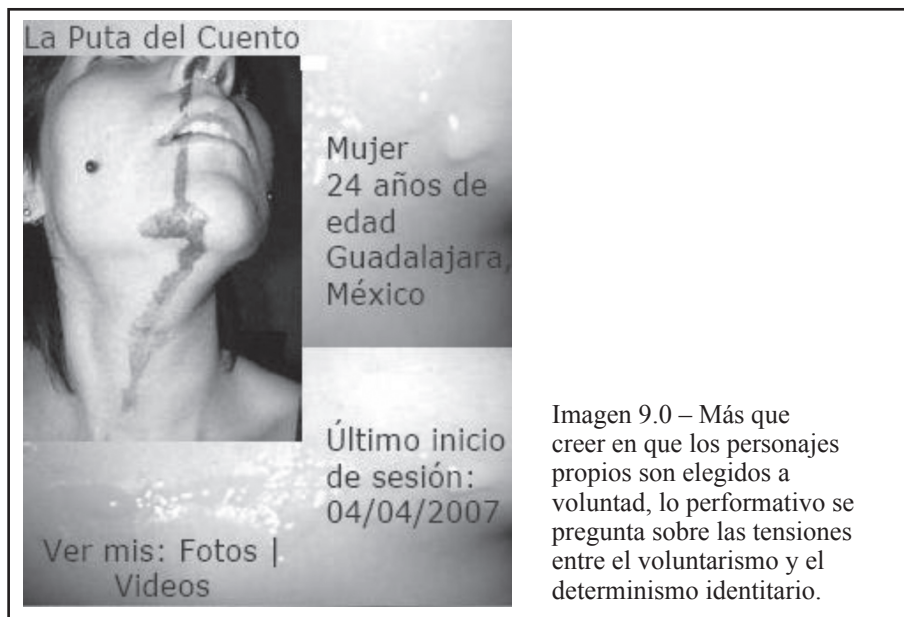


Imagen 9.0 – Más que creer en que los personajes propios son elegidos a voluntad, lo performativo se pregunta sobre las tensiones entre el voluntarismo y el determinismo identitario.

Como lo menciona Butler: “*la condición discursiva del reconocimiento social precede y condiciona la formación del sujeto*” (1993, p. 317), es decir, desde antes ella ya había sido interpelada como “¡puta!” por los otros y debido a este *enunciado* performativo ha sido socialmente reconocida en su condición de “puta”, es decir, en su status de mujer transgresora del *decoro* como norma “esencial” de la femineidad. Este reconocimiento social, aunque estigmatizante, es parcialmente determinante de la identidad.

El carácter *performativo* de la identidad permite pensar ésta como una categoría flexible y sólo parcialmente determinada. En esta flexibilidad también se encuentran vías desde lo *indie*, para *performar* lo ‘*queer*’ como un camino mucho más abierto en la vivencia erótica con las personas. La palabra ‘experimentación’ toma aquí connotaciones que permean todos los ámbitos de la existencia:

“Yo por ejemplo, trato de experimentar en muchos aspectos de mi existencia, hasta en las relaciones personales [...] en una etapa de mi vida fui bisexual, en otra hetero y ahora tengo una pareja hombre que conocí un día, me encantó y al día siguiente le pedí que fuera mi novio!, ahora llevamos 5 años y 3 meses juntos, creo que ha sido el mayor

experimento en mi vida [...] Todo está relacionado: experimentar con las imágenes, experimentar con la música, experimentar con los cuerpos. Ahora, por el momento, soy gay, ¿no podría negarlo con un novio de 5 años!” (Paco: 17).

Paco, en su experiencia personal, encuentra un hilo conductor que une la flexibilidad en la adopción de las categorías de identidad, por un lado, y el gusto por la experimentación estética, por el otro. En su opinión, se trata de estar abierto a cualquier experiencia que se vaya presentando en la vida:

“[...] tengo que estar en una constante exploración de tendencias, estilos, maneras y métodos de hacer diseño; así, agarras un poquito de aquí, otro de allá, ves qué te funciona y lo que no lo desechas, buscas otra cosa que esté por ahí, la pruebas, te satisface, mi apertura estética tiene que ver con esa forma de experimentar los objetos pero también la vida” (Paco: 16).

Es perceptible cómo la postura de Paco deja entrever ese componente voluntarista que favorece el “libre” agenciamiento de la capacidad performativa de la identidad de la que habla Butler. De la misma manera, es claro cómo a través de su *performance* estilístico, tiene la oportunidad de reinventarse y de asumir una postura activa en la estilización de su vida. Por el contrario, Butler también hace énfasis en los condicionantes discursivos propios del contexto, que son productores de subjetividad. ¿En dónde se encuentran esos condicionantes de la *performatividad indie*? ¿Qué favorece esta supuesta *flexibilidad* identitaria?

El discurso que otorga la *agencia* para observar, elegir, usar y desechar elementos con los cuales *performar* imágenes e identidades “libremente”, pertenece a una sociedad fundamentada en el consumo. Solo los sujetos “libres” se encuentran aptos para consumir. En la posmodernidad el consumo es indiscriminado: imágenes, objetos, personas, experiencias y afectos. Pero sobre todo, el diseño de la propia identidad requiere de la adopción de un rol activo en el consumo (ver: Feliu, 2004).

Para Zygmunt Bauman, una “*sociedad de consumidores*” necesita sujetos que se encuentren en “*estado de elección permanente*” (Bauman, 1998, p. 45); por lo tanto, el modelo ideal de sujeto no es aquel que antepone sus deseos a los de la tradición o la ideología sino aquel lo suficientemente flexible como para que sea receptivo a las “novedades”. Desde esta perspectiva, lo *indie* se nos muestra como un ejemplo más de la producción de subjetividades como efecto de una sociedad erigida en torno a la idea del consumo.

VI. Apuntes para un epílogo: el flexible consumo de una identidad *indie*

“Si existe un móvil detrás de lo que entendemos por “indie”, ese es el del inconformismo, la voluntad de hacer de la vivencia del arte algo más personal y puro que el tradicional círculo mercantil de la industria del ocio y la cultura”.

Javier Blánquez

Como ya apuntábamos, para Bauman la subjetividad del consumidor debe estar erigida sobre la idea de la libre elección; un individuo formado en la base de una identidad unitaria y sólida difícilmente podría abrirse al consumo de nuevas experiencias. Por lo tanto, los sujetos propios de la sociedad de consumo son aquellos que poseen “*identidades múltiples*” (Bauman, 1998, p. 51).

En este sentido, lo *indie* comparte algunas de las *poses* de “*los nuevos intermediarios culturales*” (Bourdieu, 1979, p. 370), esa nueva clase media tan posmoderna, que se dedica al flujo de bienes simbólicos, que porta y divulga los valores de la creciente sociedad de consumo. Ambos grupos ven con reticencia el ser clasificados y se “oponen” a los códigos establecidos mientras ostentan una concepción de “*la vida como esencialmente abierta*” (Bourdieu, 1979, p. 371).

Así como los nuevos intermediarios culturales —diseñadores, periodistas de *tendencias*, publicistas— pasaron de ser profesionistas “*inútiles*” ante los *constructores* de las “*bases*” de la sociedad —abogados, ingenieros, doctores— para erigirse actualmente en los garantes de los valores “*centrales*” de la sociedad de consumo, también la idea de la “*independencia*” pasó de ser periférica para colocarse en el centro de la búsqueda de un “*estilo propio*”. Y es que, ¿quién en nuestra sociedad quiere ser como los demás?, ¿quién puede resistirse a la tentación de buscarse a “uno mismo”?

Tradicionalmente, las culturas juveniles han sido más bien conservadoras, opuestas al vaivén vertiginoso de la moda a través de controles estrictos en la apariencia y el consumo. La ostentación de UNA identidad y UN estilo ha sido productora del reverso de la moda: el *uniforme*. Lo que han ofrecido las culturas juveniles no era la búsqueda del *sí mismo*, sino el “cobijo” colectivo que otorga la pertenencia a una identidad “*sólida*” e “*incorruptible*”. De ahí su papel como “*Resistencias*” en contra de lo establecido.

El *indie*, por el contrario, más que otorgar, exige “*personalidad*”. Y no hay nada más incierto que la búsqueda de un “*estilo propio*”. La búsqueda del “*sí mismo*” a través del estilo exige riesgo, originalidad y apertura. Es paradójico, pero la búsqueda de la identidad implica el descentramiento de la propia identidad.

El dinamismo de lo *indie* y su carácter anticonformista genera una escena *fagocitaria* que resitúa lo que se encuentra relativamente “*fuera del mercado*”, para reposicionarlo en el centro del sistema de la moda.

Lo viejo y olvidado lo transforma en “*retro*”, rescata de la basura del mercado los desechos simbólicos para transformarlos en algo “*vintage*”, mezcla tradiciones y géneros para convertirlos en “*crossover*”. La industria cultural no tiene más que fijarse en sus músicos y músicas, diseñadores y diseñadoras, ilustradores e ilustradoras, y *fans*, para revitalizarse y mantener “bien aceiteada” la maquinaria del consumo¹⁸.

¿Quiere decir que lo *indie* es siempre funcional con una sociedad como la tapatía? Sería un error creer que el consumo absorbe simbólicamente todas las normas de una sociedad. Al menos en la sociedad tapatía, la ideología *liberal* propia de lo *indie* (y de la sociedad de consumo), su hedonismo y su “apertura”, colisionan con un sistema de valores tradicionalista basado en la sobriedad, el trabajo y el recato.

Con su estilo, lo *indie* es generador de cuestionamientos para la mayoría de los tapatíos y tapatías, que miran, con asombro, esos ‘extraños’ *performances* desafiantes de la Guadalajara pudibunda y ensimismada. Pero por otro lado, reactiva nuevas desigualdades al dejar salir de las cloacas del imaginario mexicano aquella creencia que equipara “lo moderno” a “lo extranjero”; en pocas palabras, lo *indie* puede también ser uno de los efectos de la globalización del mercado y el “*colonialismo cultural*” (Gamella & Álvarez, 1999, p. 238). Ani nos lo describe así:

“En el fondo, los jóvenes pertenecientes al mundo indie hacen todo esto para sentirse cosmopolitas en comparación con la actitud santurrón de la mayoría de los tapatíos; ante esta actitud de “ohhh si, somos tan puros y castos”, estos jóvenes reaccionan haciendo cosas como besuquearse entre personas del mismo sexo, enseñar “sus partes”, intentar vestir de forma diferente, escuchar y hacer música diferente, hacer arte y comportarse como un joven liberal en todos los aspectos de la vida, pero eso nada más por que quieren alcanzar el puesto de chicos cosmopolitas y parecerse a como ellos imaginan que son los jóvenes de Nueva York o Chicago” (Ani: 11).

Para concluir, podemos decir que, siguiendo a Butler, “*la reconceptualización de la identidad como un efecto, es decir, como producida*”, realmente nos “*abre posibilidades de capacidad de acción*” (Butler, 1990, p. 177) en cuanto, como hemos visto en el caso del *indie* tapatío, permite la resignificación y la permeabilidad entre estilos opuestos, acercando las culturas juveniles a maneras más *performativas* y menos dogmáticas de experimentarse.

Por el contrario, también habría que preguntarse, en el contexto de nuestra sociedad de consumo, cuáles son todos los escenarios posibles de unas

¹⁸ En este sentido, Hesmondhalgh tiene una apreciable investigación acerca de las complejas relaciones de rechazo/asociación entre el andamiaje *indie* y el aparato del *mainstream*. (ver: Hesmondhalgh, 1999)

identidades juveniles constituidas únicamente como *producto*, es decir, como algo que, básicamente, se adquiere al ser *performatado*, y cómo esta creencia puede ser funcional con los principios del mercado.

VII. Comentarios finales

A través del estudio del estilo y las estrategias, que son usadas en las imágenes producidas al interior de la escena *indie tapatía*, se pueden observar elementos rupturistas con relación al esencialismo de las culturas juveniles clásicas.

La ambigüedad en el estilo de las imágenes propia de un deliberado uso de elementos interseccionales, así como ciertas tensiones en el significado de “lo auténtico” y “lo falso”, hacen que lo *indie* favorezca la conformación de identidades *performativas*. Esta flexibilidad colisiona con las categorías identitarias cerradas propias de sociedades tradicionalistas como la *tapatía*, generando nuevos reacomodos y resignificaciones simbólicas entre el mundo “juvenil” y el “adulto”, por un lado, y al interior de las propias culturas juveniles, por el otro.

De otra parte, sería un error creer que hay una total coherencia interna en esta cultura. La identidad *indie* es performada y, por lo tanto, contingente. En un momento se es *indie* y en otro se es oficinista. Debido a esto, este texto sugiere hacer una revisión del concepto de “homología”, propio de los estudios “subculturales” clásicos, e intentar nuevas vías en la explicación de las agrupaciones juveniles contemporáneas.

Por el contrario, a pesar de que el *indie* puede llegar a ser “rupturista” con la concepción tradicional de “identidad juvenil”, no necesariamente es “rupturista” desde el punto de vista “del mercado”.

La sociedad de consumo se encuentra aparentemente favorecida y estructurada, en parte, alrededor de la idea de identidades flexibles, que son pura imagen y están vacías de contenido.

La identidad, como un producto *performable* “por cualquiera”, se convierte en el *background* ideal para la mercantilización de este estilo, surgido en la calle, no en las boutiques.

Lista de referencias

- Arditi, B. (2000). “El reverso de la diferencia”. En: B. Ardite. El reverso de la diferencia. Identidad y Política. Caracas: Nueva Sociedad.
- Bauman, Z. (1998). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona: Gedisa.
- Balasch, M. & Montenegro, M. (2003). “Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas”. En: L. Gómez, (Ed.). Encuentros en Psicología Social. Publicación del

- VIII Congreso Nacional de Psicología Social. Torremolinos – España. 1 (3), pp. 44-48.
- Blánquez, J. (2004). “Distensión post-milenio: ideas sobre el indie en el cambio de década”. En: J. Blánquez, & J. M. Freire (comps.). *Teen Spirit. De viaje por el pop independiente*. Madrid: Mondadori.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Costa, P-O., Tornero, J. M. & Tropea, F. (1996). *Tribus Urbanas, el ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Culler, J. (1996). Los avatares de lo performativo en la Teoría de la Literatura y la Cultura. Traducción de la conferencia: “The fortunes of the Performative in Literary and Cultural Theory”. 27 de Febrero de 1996. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Debray, R. (1992). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Paidós.
- Featherstone, M. (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feliu, J. (2004). *De la sociedad de consumo al consumo en persona. Bases psicosociales del consumo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Feixa, C. (1998-2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel. 3ª ed. actualizada.
- Feixa, C. (2005). *Culturas Juveniles en España: 1960-2004*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- FIC (2005). *Investigación crítica: desafíos y posibilidades*. Barcelona: Atenea.
- Gamella, J. & Álvarez Roldán, A. (1999). *Las rutas del éxtasis. Drogas de síntesis y nuevas culturas juveniles*. Barcelona: Ariel.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península.
- González, I. (2006). “Las imágenes del poder y el poder de las imágenes. La construcción institucional de la juventud en Jalisco”. En: M. Vizcarra & A. Fernández (eds.). *Disertaciones. Aproximaciones al conocimiento de la juventud*. Guadalajara: Instituto Jalisciense de la Juventud.
- Hall, S. & Jefferson, T. (eds.) (1976). *Resistance through rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*. Londres: Hutchinson.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Hebdige, D. (1979). *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona: Paidós.
- Hesmondhalgh, D. (1999). Indie: The institutional politics and aesthetics of a popular music genre. *Cultural Studies*. 13(1), pp. 34-61.

- Ibañez, T. (2005). *Contra la dominación. Variaciones sobre la salvaje exigencia de libertad que brota del relativismo y de las consonancias entre Castoriadis, Foucault, Rorty y Serres*. Barcelona: Gedisa.
- Jankelevitch, V. (1982). *La ironía*. Madrid: Taurus.
- Luvaas, B. (2006). Re-producing pop. The aesthetics of ambivalence in a contemporary dance music. *International Journal of Cultural Studies*. 9(2), pp. 167-187.
- Maffesoli, M. (1988). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Mendiola, I. (2003). *Hacia una redefinición de los movimientos sociales: macro actores proxémicos*. Barcelona: Atenea.
- Nelson, H. (2004). "Guitarras, paros, gladiolos y Margaret Thatcher: el pop independiente británico en los ochenta". En: J. Blánquez & J. M. Freire (comps.). *Teen Spirit. De viaje por el pop independiente*. Barcelona: Mondadori.
- Rosell, O. (2004). "¿Quién mató a Bambi?: Punk, o el fin del rock'n'roll tal y como lo conocíamos". En: J. Blánquez & J. M. Freire (comps.). *Teen Spirit. De viaje por el pop independiente*. Barcelona: Mondadori.
- Salih, S. (2004). Introduction. En: S. Salih & J. Butler (eds.) *The Judith Butler Reader*. Londres: Blackwell publishing.
- Soldevilla, C. (1998). *Estilo de vida. Hacia una teoría psicosocial de la acción*. Madrid: Universidad Complutense.
- Turkle, Sh. (1995). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era del Internet*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. (1978). *Profane Culture*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Referencia

Horacio Espinosa Zepeda, "¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo "indie" a través de las imágenes", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 321-354. Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 355-374, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Intervenciones urbanas en la ciudad global.

El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007)*

María Cecilia Guerra Lage**

Maestranda en Historia del Arte Latinoamericano del IDAES (Buenos Aires).

• **Resumen:** *En el presente artículo se analiza el fenómeno de la proliferación de stencils callejeros como una de las vertientes culturales del proceso general de globalización económica, en tanto el acceso a Internet es determinante en el modo de producción y circulación de estas imágenes. A través de la Web, los grupos productores de stencils conforman una red horizontal transfronteriza de comunicación que interconecta distintas ciudades centrales y periféricas sin necesidad de pasar por un centro común; a través de esta red intercambian sus plantillas, gran parte ligadas a un discurso contrahegemónico y a reivindicaciones locales que rápidamente se tornan globales. Esto posibilita la presencia e inserción global de actores y discursos sociales que se consideraba silenciados por la hegemonía de los medios de comunicación y el esquema político formal.*

Palabras clave: stencil, intervenciones urbanas, Sassen, globalización, utopía, ciudades globales, arte.

Redes e imaginária cidades globais. O stencil, em Buenos Aires (2000-2007)

• **Resumo:** *O presente documento analisa o fenómeno da proliferação de rua stencils como um dos aspectos culturais de todo o processo de globalização econômica, enquanto o acesso à Internet é crucial para o modo de produção e circulação dessas imagens. Através da Web, grupos produzir stencils horizontais formam uma rede transfronteiriça de comunicação que interliga diversas cidades periféricas e centrais. Isso permite a integração ea*

* Este artículo de reflexión constituye una síntesis de una investigación realizada en el marco de la asignatura "Cultura y Sociedad", de la Maestría en Historia del Arte Latinoamericano, del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) - Universidad de General San Martín, Buenos Aires, Argentina. El presente análisis, de naturaleza ensayística, se basa asimismo en investigaciones de campo preexistentes y en la recopilación de un corpus de imágenes por parte de la autora, durante mayo de 2006 y abril de 2007.

** Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Políticas y Planificación de la Comunicación. Correo electrónico: ceciliaguerra@yahoo.com

presença global de atores e discursos que são considerados silenciados pelo predomínio dos meios de comunicação social e os esquemas políticos formais.

Palavras - chave: stencil, intervenções urbanas, Sassen, globalização, utopias, global cidades, arte.

Networks and imaginary global cities. The stencil in Buenos Aires, Argentina (2000-2007)

• **Abstract:** *The present paper examines the phenomenon about the proliferation of street stencils as one of the cultural aspects of the overall process of economic globalization, while internet access is crucial in the mode of production and circulation of these images. Through the Web, groups producing stencils form a horizontal cross-border communication network that interconnects various peripheral and central cities. Through this network, the stencil groups swap templates, largely linked to a counter-hegemonic discourse and local claims that quickly become global. This enables the integration and global presence of actors and social discourses that were considered silenced by the dominance of the media and by the formal political scheme.*

Keywords: stencil, urban interventions, Sassen, globalization, utopia, global cities, art.

-I. Introducción. -II. Los productores. En busca de la eficacia comunicativa -II.I. Ludditas del Siglo XXI. -II. II. Topografías del poder. -III. Las imágenes. Artefactos semánticos. -III.I. Un museo mutante -IV. Más allá de las imágenes. -V. Conclusiones. ¿Nuevas utopías del espacio? -Lista de referencias.

Primera versión recibida enero 18 de 2008; versión final aceptada julio 4 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

El presente artículo se basa en una investigación en la que analizo el fenómeno de la proliferación de stencils callejeros en la ciudad de Buenos Aires durante el período 2000-2007. El objeto de estudio es abordado a través del planteamiento teórico que proponen los estudios culturales urbanos, sin descuidar la especificidad visual que guarda el fenómeno analizado, es decir, considerándolo como una práctica de producción de imágenes con particulares modalidades de tecnologización, mediatización y socialización.

La metodología de la investigación comprendió la recopilación de un corpus de entrevistas y testimonios, parte de ellos reunidos en el trabajo de campo de Jajamovich y Ayarza (2006) y en diversas entrevistas periodísticas. Paralelamente, se generó un corpus de imágenes conformado por dos fuentes: distintos sitios de Internet, y fotografías que tomé de este trabajo durante los

años 2006 y 2007 en la ciudad de Buenos Aires.

Técnicamente, el “stencil”, “arte matriz” o “estarcido” se realiza a través de una plantilla recortada, construida con radiografías o acetatos, que permite, previa imposición sobre un muro, aplicarle una capa de pintura en aerosol, para luego retirar la plantilla y dejar presente la imagen. Esta es una tecnología de bajos recursos para la que, sin embargo, es necesario un saber específico, porque la tarea de resolver una síntesis formal legible implica una etapa previa proyectual, considerando las limitaciones del medio en el que sólo se pueden generar imágenes en alto contraste. En los casos más elaborados, se crean piezas a dos y tres colores que implican la misma cantidad de plantillas, con registro a manera de capas. Por lo tanto, el stencil, como signo visualmente potente, es una tarea que requiere cierto grado de calificación.¹ Resulta importante destacar este aspecto diferencial al analizar el stencil y discriminarlo de otros modos de intervención visual callejera como el graffiti o los tags, técnicas que no necesariamente implican la utilización de computadoras y la destreza para traducir una imagen compleja a un signo legible a un color.²

El fenómeno de la proliferación de stencils en el espacio público es parte de la tendencia general de las intervenciones callejeras, práctica que experimentó sus vaivenes a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Durante los años noventa, esta técnica ha sido utilizada en distintas ciudades del mundo por colectivos o agentes anónimos, como *Bansky* en Londres o *Mr. Hoffman* en Madrid; en la ciudad de Buenos Aires alcanzó su mayor visibilidad a partir de la crisis económica y política de fines de 2001 de la mano de grupos, en su mayor parte, ajenos al campo del arte.³ En ese momento, si por un lado la radicalización de los acontecimientos obligó a la comunidad artística a reflexionar de modo más urgente sobre la relación entre arte y política⁴; por otro, la protesta social masiva desencadenó la puesta en escena de diversos modos de expresión que tomaron la calle como escenario. En este contexto, se identifica a los

¹ Wolkowicz (2006) realiza un panorama general de los aspectos formales del stencil.

² Esta diferencia en cuanto a las características técnicas del stencil no es menor, ya que restringe su utilización a un determinado sujeto productor y por lo tanto obliga a evaluar la aplicabilidad de los enfoques y conclusiones de los estudios de caso sobre otros tipos de intervenciones visuales callejeras, como los graffiti o los tags. Sin embargo, existen una serie de estudios sobre el tema que aportan marcos y criterios generales de gran utilidad, como la línea pionera de investigación del graffiti desarrollada por el semiólogo colombiano Armando Silva (1987, 1988), quien posteriormente coordinó el proyecto “Imaginario urbano en América Latina: urbanismos ciudadanos”, iniciativa destinada a “enunciar los mapas afectivos de trece ciudades hispanoamericanas” (VV.AA., 2007). Sobre el caso chileno, cabe señalar el estudio de Figueroa Irrazábal (2006) sobre el “graffiti hip-hop” en la ciudad de Santiago; la reseña de Corvalán (2006) y el registro iconográfico del “mundo graffitero” realizado por Yutronic y Pino (2005). Asimismo, Reyes y Vígara (1997) se han referido al graffiti en la ciudad de Madrid.

³ En “Apuntes para una historia del stencil”, se fija el año 2000 como momento de explosión del stencil en la Ciudad de Buenos Aires (Indij, 2004, p.10). Por otra parte, cabe aclarar que se entiende por “campo del arte” la “red o configuración de relaciones objetivas” conformada por agentes e instituciones que comparten una lógica específica capaz de determinar comportamientos y criterios de legitimación al interior de la misma (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 65).

⁴ Así lo demostraron los distintos eventos que se organizaron en torno a esta cuestión durante el 2001, como el Proyecto Trama, organizado por el Goethe Institut y apoyado por fundaciones internacionales; el Encuentro Multiplicidad, en diciembre de 2002, organizado por Proyecto V, las sucesivas reuniones que organizó el Laboratorio Multiplicidad/ramona y el Proyecto ExArgentina.

productores de stencils como grupos de jóvenes mayoritariamente vinculados al diseño gráfico y a la publicidad, que confeccionan y reproducen sus motivos visuales en constante conexión con otros grupos de otras ciudades vinculados a través de Internet.

De modo que el fenómeno de la aparición de stencils callejeros a partir del 2000 en Buenos Aires se ve comprendido dentro de dos procesos simultáneos: en el ámbito local, emerge como una manifestación resultante de la crisis de representación política que tuvo como consecuencia la multiplicación de espacios políticos nuevos e inéditos, a través de los cuales se buscó reactualizar la concepción estética tradicional de la representación en el arte y la política. Y a su vez, a nivel global, la proliferación de stencils se manifiesta como una forma experimental de auto-organización que nace de la necesidad de generar “prácticas constituyentes y no representacionistas” planteada por los grupos anti-globalización (Goethe Institut, 2003). Manifestación inserta entre la dimensión local y global, las imágenes de los stencils se convierten en —como señala Jesús Martín Barbero— el lugar estratégico donde se hace posible leer el entramado de una batalla cultural histórica que hoy es librada en “la convergencia de la globalización y la revolución tecnológica en la comunicación y la información”, y cuyos efectos “escapan a la razón dualista”, pues “se trata de movimientos que son a la vez de integración y de exclusión, de desterritorialización y de relocalización” (2003, p. 315).

Así, indagaré sobre los alcances y límites del poder opositivo o de resistencia de la manifestación de stencils callejeros, en relación con la morfología global con la que los grupos que participan de estas prácticas operan y se organizan en una red transfronteriza descentralizada. Es decir, vincularé el carácter utópico de estas manifestaciones con las posibilidades de desarrollo de una “nueva política” —tal como lo plantea Saskia Sassen—, a partir de la generación de dispositivos virtuales y globales que facilitan “la presencia” social de los actores marginales por fuera de las estructuras políticas formales (2007, p. 163). Para ello, me remitiré al lugar que ocupan los productores de stencils en la estructura social, contemplando la dinámica de surgimiento de las dos caras de la nueva clase global: los empresarios y empleados de las transnacionales, por un lado; y los inmigrantes ilegales y cyber-activistas, por otro.

II. Los productores. En busca de la eficacia comunicativa

Este estudio se centra en el análisis de las prácticas de lo que se puede denominar “la segunda generación de productores y productoras de stencils”, la cual se distingue de su predecesora por su origen, su posición en el campo cultural de la ciudad de Buenos Aires, sus objetivos estético-políticos y las características del modo de producción utilizado.

Durante las décadas anteriores al 2000 en Argentina, es posible divisar antecedentes, o la apropiación esporádica de la técnica del stencil por parte de grupos pertenecientes al campo artístico de ciudades como Buenos Aires y

Rosario. Uno de estos casos es el “Siluetazo”, acción inicialmente ideada para participar en los premios a las artes plásticas de la Fundación Esso, pero que debido a su carácter —es la primera evocación plástica de los desaparecidos de la última dictadura argentina—, es realizada en las calles, en el contexto de la Tercera Marcha de la Resistencia —1983—. Cabe citar también al Grupo GAS-TAR, que realiza stencils con la leyenda “no a la amnistía” durante la Cuarta Marcha de la Resistencia de las Madres de Plaza de Mayo —1984—, en el marco de sus denominadas “acciones estéticas de praxis política” (Fundación Osde, 2006). Hacia inicios de los años noventa, el grupo Ardetroy cubre la ciudad de Buenos Aires con su nombre. Más adelante, pueden citarse los stencils políticos del colectivo “Por el Ojo”, y la serie de stencils a domicilio que realizaba Ral Veroni (Indij, 2004, p. 13).

Sin embargo, de acuerdo con el estudio de campo de la investigación realizada por Jajamovich y Ayarza (2006), los colectivos que a partir del año 2000 van a multiplicarse en Buenos Aires, en consonancia con la tendencia global de la utilización del stencil que se divisa en numerosas ciudades del mundo, van a provenir de circuitos ajenos al campo de las artes plásticas. Si antes quienes apelaban al stencil eran artistas directamente vinculados y vinculadas al circuito del arte, los nuevos productores y productoras van a provenir mayoritariamente de los ámbitos del diseño gráfico y la publicidad. Son estudiantes o graduados y graduadas universitarios, cuyas edades oscilan entre los 19 y los 30 años. También, pero en menor medida, se encuentran músicos —generalmente del ambiente punk rock—, fotógrafos, ilustradores, estudiantes de cine, arte, arquitectura, y diseñadores de moda e industriales.

Es necesario aclarar que las intervenciones callejeras de los colectivos de arte no cesan durante los años posteriores al 2000, sino que conviven con la emergencia de la práctica general del stencil por parte de individuos que no se autodefinen como artistas. En efecto, durante el período analizado pueden citarse algunas intervenciones callejeras realizadas por agentes ya insertos en el campo del arte, como la instalación “Columna Vertebral” —2001—, de Eduardo Molinari, realizada en las escalinatas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, el mismo edificio donde funcionó la Fundación Eva Perón (Goethe Institut, 2002, p. 28). También, la performance “Invasión” —2001—, del GAC —Grupo de Arte Callejero—, realizada el 19 de diciembre, sólo horas antes del comienzo del saqueo y de las manifestaciones populares que precipitaron la finalización del gobierno de Fernando De la Rúa (Goethe Institut, 2002, p. 26). Hacia el mismo año, el artista Fernando Traverso estampó 350 bicicletas en tamaño natural en la ciudad de Rosario, lo que le valió en el 2003 el Primer Premio del LVII Salón Nacional de la misma ciudad (Indij, 2004, p.30). Cabe mencionar otros grupos de arte político callejero, presentes también en la escena urbana de los primeros años del 2000, como ETC —el Colectivo del Etcétera— y Periferia (UNGS. Guerin & Azás, 2007).

De modo que los rasgos que permiten distinguir la segunda generación de

stencileros aquí estudiada, de la actividad de los colectivos pertenecientes al campo del arte mencionados, son: la injerencia ocupacional de los primeros en los circuitos de la publicidad y el mercado de consumo masivo; y la restricción de su actividad exclusivamente a la técnica del stencil —no realizan acciones de arte, ni performances, ni instalaciones, como sí lo hacen los grupos de arte callejero—. La actividad de esta generación tampoco estará dirigida por manifiestos de ningún tipo ni prefigurada por un proyecto de obra, sino que se desarrolla como una práctica espontánea, a diferencia de los grupos conformados por artistas.⁵ Sin embargo, sus prácticas se encuentran investidas por una serie de premisas implícitas de carácter utópico, como las apelaciones a “cambiar el mundo” a través de la participación directa en la realidad (Guerin & Azás, 2007).⁶ Asimismo, el modo de producción de esta generación de stencileros va a estar fuertemente influenciada por el uso de Internet. Durante los primeros años del período estudiado, el intercambio de diseños y la copia a través de plataformas digitales globales son casi automáticos, y el espacio para la reflexión sobre la propia práctica, o sobre la originalidad, es secundario. Se reproducen así imágenes acuñadas en otras ciudades, como es el caso del stencil “capitalismo”, que fue traducido y aplicado en distintos lugares del mundo (Figura 1).

Sin embargo, el hecho de que la actividad de los stencileros no esté dirigida en los primeros años del 2000 por un manifiesto, como sí lo está la práctica de los colectivos de arte político, no impide que estos grupos sean considerados como “formaciones”, en el sentido que define Raymond Williams, es decir, teniendo en cuenta “las relaciones variables en las que los productores culturales se organizan a sí mismos” (1982, p.31). Esto implica que su actividad estará reglada por una estructura común de invariantes discursivas y metadiscursivas que reemplazan al manifiesto de los grupos de arte (Parajón & Enz, 2007), la cual se hace visible en las apelaciones al “terrorismo poético” de Hakim Bey (Indij, 2004, p.32); o en las vinculaciones que estos grupos establecen con la acción subversiva de los hackers. Así, por ejemplo, en la página web de la organización “The Eyebeam Openlab” se señala que “la calle y la Net están

⁵ El grupo Bs. As. Stencil explica: “(...) empezamos a experimentar con la calle como espacio de escritura; la razón para agruparnos fue sencilla, lo que poníamos en la pared eran ideas que compartíamos los tres. Por otro lado nos resultaba práctico funcionar como equipo para salir a pintar” (Bs. As. Stencil, 2002). A su vez, el colectivo Doma se constituyó como “un grupo de agitación visual que nació frente a la necesidad de crear un lugar de experimentación fuera de lo comercial” (Barrella, 2001). Un integrante del Taller de Gráfica Popular expresó: “Yo ya venía con ganas de mezclar mis dos pasiones: el diseño y la lucha (...) he diseñado para la facultad, para clientes chicos y grandes, para agencias de publicidad, pero lo que quiero, además de ir a las marchas llevando una pancarta, es diseñarla” (Jajamovich & Ayarza, 2006).

⁶ Testimonios como el de Rober, del grupo Stenciland, permiten establecer el carácter espontáneo y anárquico de la práctica: “En un principio era: qué linda imagen, en vez de llevarla a una remera, la pongo en la pared [...]. Después me fui tirando para el lado crítico. Los políticos duermen en la Argentina, nos duermen a nosotros. Entonces hago algo que represente esa idea y me guste como diseño: el Congreso durmiendo. Somos tres y nos sentamos a debatir ideas” (Soto, 2005). En palabras de Luciano L.: “Yo lo veo como algo que no es tan calculado, viste, bah, yo por lo menos no lo tomo así, ni diseño ni nada; es copiar una imagen que te gusta. Y bueno, a partir de eso quizás vos lo podés relacionar con un montón de cosas... porque tenés desde unos que son más laburados hasta otros que son tres rayas; pero es como que te gustan y querés ponerlas, y chau” (Jajamovich & Ayarza, 2006).

llenas de oportunidades para que los individuos alteren el funcionamiento del sistema”.⁷

De modo que la actividad de los grupos stencileros es percibida por ellos mismos en mayor o menor medida como una práctica cultural contrahegemónica, en tanto sus mensajes proponen cierta resistencia al imperialismo mediático, de modo no programático, autogestionado y con los medios prácticos a su disposición. Estos grupos traducen reivindicaciones políticas (Figura 2), raciales (Figura 3), de género (Figura 4) y ambientales (Figura 5); todas locales, pero que rápidamente pueden re-territorializarse, dado el carácter semejante de ciertas realidades nacionales, que permite convertir estas causas en asuntos globales. La rápida visualización y copia de las plantillas de stencils, facilitada por el uso de plataformas digitales en Internet, se puede verificar en las variantes sobre un mismo motivo que circulan en diversas ciudades del mundo, las cuales adaptan el mensaje a las distintas realidades; y la imagen, a los distintos matices de los códigos iconográficos locales (Figuras 6 y 7).

Es en este sentido como los productores de stencils operan organizados en una *formación global*, la cual coloca a disposición de la comunidad virtual las plantillas, los motivos, las fotos de sus diseños, generándose un intercambio infinito, donde la copia y readaptación están permitidas. Así, los stencileros de Buenos Aires son parte de un proceso global constituido por redes transfronterizas informales y espontáneas. Los distintos grupos, de distintas ciudades, operan en condiciones emergentes difusas, es decir, como “globalidades no cosmopolitas” (Sassen, 2007, p. 15), centrados en difundir cuestiones y causas locales, pero que a su vez forman parte de redes globales orientadas hacia los mismos objetivos y con participantes conscientes de pertenecer a estas redes de organización horizontal.

De esta forma, Amsterdam, Londres, Roma, Nueva York, Santiago, Bogotá... pero también Popayán, Chiapas..., Mar del Plata, Bariloche, Rosario, Córdoba, Bahía Blanca, son ciudades que tienen en común la práctica del stencil y que están interconectadas sin necesidad de mediaciones con respecto a un centro particular.⁸ Este conjunto urbano variable configura una geografía específica que trastoca no sólo las unidades geopolíticas acuñadas durante la modernidad, sino los criterios usuales de centralidad/marginalidad; norte/sur.⁹

Los hacedores y hacedoras de stencils gestionan de este modo una

⁷ “The Eyebeam Openlab”. Consultado el día 17 de diciembre de 2007 en el URL <http://research.eyebcam.org/>

⁸ Ganz (2004) realiza un pormenorizado recuento de la producción global de stencils; allí pueden citarse en México a Acamonchi; en Sao Paulo a Herbert; en Nueva York a Stain y Socout; en Madrid a Dier, Dr. Hofmann, Einsamkeit, Pisa 73, Thuner; en Bristol a Nick Walker; en Melbourne a Burncrew. Con respecto al stencil en Latinoamérica, cabe señalar al colectivo Lab 05 Bio política y resistencias, que está desarrollando de forma autónoma una investigación sobre “Las nuevas escrituras urbanas” en las ciudades de Santiago, Valparaíso y Temuco. Desde el ámbito académico, el stencil en Santiago también es analizado por Víctor Bravari (2006) y de modo más general por Patricio Rodríguez Plaza (2006). En el caso de los stencils en la ciudad de Buenos Aires, Indij (2004) realiza la primera recopilación editada.

⁹ Esta nueva división está fundada en el incremento de la desigualdad con respecto a la concentración de recursos y actividades estratégicas entre cada una de esas ciudades y las demás ciudades del mismo país (Sassen, 2007). Si bien

comunicación horizontal global, en la que en algunas ocasiones mediatizan las voces de ciertos actores sociales marginados y afectados por los procesos de globalización económica —inmigrantes ilegales, ecologistas, pueblos aborígenes— (Figura 8), al tiempo que expresan manifestaciones en contra de la violencia policial (Figura 9), las dictaduras latinoamericanas (Figura 7), el imperialismo y la sociedad de consumo (Figura 10), la invasión de Irak (Figura 11), etc. De este modo, ciertos discursos que canalizan las demandas de los grupos desfavorecidos de la sociedad civil circulan en las ciudades y simultáneamente rebasan el ámbito de lo local, es decir, se inscriben en la “glocalidad de la ciudad: ese espacio comunicacional que enlaza entre sí sus diversos territorios y los conecta con el mundo, en una alianza entre velocidades de la información y modalidades del habitar” (Barbero, 2003, p. 314).

II.I. Ludditas del Siglo XXI

La vinculación que tienen los grupos productores de stencils estudiados aquí con la cultura visual, está determinada en gran medida por las carreras de Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Diseño de Imagen y Sonido y Diseño Textil y de Indumentaria de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, dependiente de la Universidad de Buenos Aires.¹⁰ La mayoría se definen como estudiantes o egresados de este ámbito, lo cual resulta un dato significativo. Las facultades públicas latinoamericanas, hoy hipertrofiadas, envejecidas y económicamente asfixiadas son, como describe Juan Villoro, “gigantescas salas de espera donde se entretiene a los jóvenes para que no se conviertan en factor de conflicto social” (García Canclini, 2001, p.26). Teniendo en cuenta el impacto económico de la crisis del 2001 en Argentina, las perspectivas a futuro de esta generación de universitarios y universitarias no eran alentadoras; frustrados antes del comienzo, se vieron obligados y obligadas a optar entre emigrar y trabajar en puestos secundarios en los servicios del primer mundo, o volverse técnicos de las transnacionales que controlan la producción y el comercio del propio país.

el concepto de “ciudad global” de Sassen está referido directamente a la infraestructura y capacidades necesarias para la gestión de las operaciones internacionales de las empresas y de los mercados globales, es posible, en el ámbito cultural, vislumbrar otros “centros” en donde se desarrolla una cultura o contracultura global, que no necesariamente coinciden con las sedes económicas y administrativas del capital internacional. Es el caso de las pequeñas localidades como Bahía Blanca o Chiapas, en donde también se ha registrado el uso de stencils.

¹⁰ Para Jajamovich y Ayarza (2006): “(...) el vínculo con estas carreras se da de diferentes formas. Por ejemplo, Doma —que, entre otras actividades, realiza stencils— surge en 1998 a partir de un grupo de estudiantes de Diseño Gráfico e Imagen y Sonido de la UBA. En la actualidad, algunos de sus miembros son docentes de dichas carreras. Asimismo, entre los integrantes de BsAsStencil —grupo surgido en diciembre de 2002— encontramos dos diseñadores gráficos. Por su parte, el grupo Burzaco Stencil cuenta con la participación de un estudiante de Diseño de Indumentaria de la UBA. A su vez, los integrantes de este grupo han participado, en calidad de invitados, en clases de Diseño II, materia de la carrera de Diseño Gráfico. Finalmente, también el grupo Fase está integrado por diseñadores y por docentes de la FADU”.

Tal es el caso de los diseñadores y diseñadoras de Punga, grupo que creó la gráfica en Argentina de los comerciales de Coca-Cola y Gancia; y de los integrantes de Doma, quienes también se desempeñan en una filial local de una mega-publicitaria. De este modo, gran parte de los productores de stencils se desarrollan en empleos que los llevan a reproducir las prácticas funcionales a la economía y el control global. Pertenecientes al complejo de servicios corporativos, más específicamente como trabajadores y trabajadoras de las agencias de publicidad, se ocupan en traducir a los códigos locales las improntas publicitarias de las transnacionales, a fin de lograr la inserción comercial adecuada en el nicho argentino. En este sentido, su práctica está determinada por la condición de pertenecer a una “ciudad global”; es decir, su actividad se inscribe en un espacio de poder funcionalmente vinculado a las operaciones económicas transnacionales y articuladas en una red de ciudades que “(...) quiebra en parte la antigua división entre Norte y Sur en tanto construye una geografía de la centralidad que incluye importantes ciudades del Sur, aunque su ubicación en la jerarquía global sea modesta” (Sassen, 2007, p. 36).

En el caso de los integrantes de Punga o Doma, son trabajadores insertos en el sistema de producción global, pero provenientes de una clase media en descenso. La abrumadora oferta de mano de obra calificada en el mercado de trabajo publicitario provoca la subvaloración de su fuerza de trabajo y el consecuente deterioro de las condiciones laborales de estos puestos. De modo que no se trata de la nueva clase internacional de trabajadores y trabajadoras profesionales —aunque puedan albergar todavía lejanas perspectivas de movilidad—; ni tampoco de los trabajadores y trabajadoras con escasa calificación, manuales o de servicios, mal remunerados, a quienes describe Sassen como integrantes de las “nuevas clases de desfavorecidos globales” (2007, p. 205). Es un estrato intermedio que oscila entre ambos polos, y cuyas expectativas de movilidad están restringidas por el impacto y la polarización social que genera el proceso de globalización.

En la conformación de la generación de stencileros estudiada, no se puede soslayar la presencia de jóvenes vinculados al arte, al punk rock y a la cultura “indie”.¹¹ Si los diseñadores y diseñadoras confieren al stencil la técnica, los artistas aportan la cultura del “hacelo vos mismo”, a partir de la cual en Buenos Aires se reproducen diversos productos culturales que no están insertos en el espacio de edición y circulación masivo asociado a los grandes capitales. Documentales, cortometrajes, discos, ropa, objetos de diseño, libros y fanzines recorren este circuito alternativo que podría representar, en palabras de Williams, las “áreas de la experiencia, la aspiración y el logro

¹¹ Un integrante de Rundontwalk define: “(...) la movida indie es algo muy importante, se trata de la premisa del *HAZLO TU MISMO*... eso es esencial... no esperar a que venga alguien a ofrecerte algo, andá y hacelo... ¿no sabés cómo hacerlo? ¿no hacés nada por temor a hacerlo mal? No importa, hacelo a tu manera, si es a tu manera nadie te puede decir que está mal... poné tus propias reglas y ya...” (Seidl, 2005).

humanos que la cultura dominante rechaza, minusvalora, contradice, reprime o incluso es incapaz de reconocer” (1980, p. 146). Tal como lo caracteriza este autor, los procesos culturales cambian continuamente, de modo que parte de lo que en un momento dado es considerado un fenómeno emergente, puede ser transformado en residual al ser mediatizado —“tamizado”— por una tradición selectiva. La “cultura indie” y el específico circuito del arte (galerías, museos) son usinas de creación, de las cuales la industria de la cultura se nutre habitualmente. En los últimos años, una versión de la “cultura independiente” se ha transformado en mercancía asimilada, activamente residual al sistema. Sin embargo, no hay que olvidar que bajo la conceptualización de Williams, otro aspecto de la misma cultura puede permanecer, simultáneamente, como residual-opositivo.

De modo que la rebeldía de estos diseñadores y diseñadoras, promotores de la industria “alternativa”, y publicitarios, consiste en “escamotear” de su lugar de trabajo el material, los desechos y el tiempo para ponerlos en función de una actividad libre. Es decir, inventan productos destinados a expresar, por medio de un “gasto improductivo”, su propia concepción y la de otros actores en situación más desfavorecida, trazando un lazo solidario más allá de sus grupos de pertenencia (De Certeau, 1996, p. 31).

II. II. Topografías del poder

La distribución de los stencils durante el período analizado no es homogénea en la ciudad de Buenos Aires. Las intervenciones se concentran mayoritariamente en la franja que se extiende desde la Ciudad Universitaria —agrupando a las Facultades de Arquitectura, Diseño y Ciencias Exactas—, hasta la zona de La Boca. Es decir, se localizan en las paredes de los barrios céntricos, económica y culturalmente más activos (Jajamovich & Ayarza, 2006).

En el espacio de la ciudad se materializan las contradicciones a nivel arquitectónico; se prevén y adjudican zonas para la sobrevaloración del capital empresarial, por un lado, y para la subvaloración y exclusión de ciertos actores sociales. Así, la *city* financiera convive con zonas urbanas deprimidas y cordones marginales. En este mapa, se despliega una lucha simbólica por ganar el espacio público, consigna que se manifiesta explícitamente en la leyenda “las calles son nuestras” [Figura 12]. La proliferación de stencils en las diferentes ciudades podría ser vista como un modo más en el que emergen las contradicciones sociales y la imposibilidad de las utopías urbanistas modernas. En el caso de Latinoamérica, tal como lo observa Rodríguez Plaza (2006), “(...) la ciudad se convierte en una imagen fractal, donde el desorden y el caos esconden una estructuración —social, política o cultural— trizada, que sólo puede ser aprehendida desde una mirada dislocada respecto a los enfoques que comúnmente se hacen sobre ella”. Y es que el fin del ciclo expansivo de la modernidad derivó en esta ciudad fragmentada y caótica, ciudad que

si bien se ve independizada de un proyecto unívoco, se ha quedado sin un Estado capaz garantizar criterios democratizadores, en donde la defensa de la heterogeneidad y la diversidad es dudosamente asumida por el mercado.

En este sentido, los stencils pueden entenderse como una manifestación gráfica de la violencia política urbana, en la que grupos que carecen de legitimidad de facto para aplicar la violencia —como sí la tienen las empresas extranjeras y la nueva clase de profesionales transnacionales—, expresan sus reivindicaciones sobre la ciudad. Irrumpen en esta topografía planificada por el poder y adquieren una presencia. Con esto, “(...) se hace evidente que la falta de poder no elimina la posibilidad de ser un actor político” (Sassen, 2007, p.162); por el contrario, es una estrategia que permite a los actores más vulnerables entrar en contacto con los detentadores del poder (Body—Gendrot, 1999).

III. Las imágenes. Artefactos semánticos

Tal como se ha señalado, los diseños de los stencils son tomados de la red y recreados en diversas ciudades del mundo, indiferenciando las instancias de creación y reproducción. Los motivos manifiestan una reapropiación de los tópicos de la cultura mediática global, de carácter especular, ilimitada y horizontal, en la medida en que no existen condiciones materiales que predeterminen un centro y una periferia en la red de intercambio que se genera entre los productores de stencils.¹²

No obstante esta condición global, el stencil consolida su especificidad semántica en la relación con el contexto donde es aplicado. Es un signo que adquiere su sentido en su relación con los mensajes aledaños, con la significación de la arquitectura que lo soporta y con el bagaje cultural de los transeúntes que por allí circulan.¹³ No se pueden leer de la misma forma los stencils “anti-Bush” aplicados sobre un muro abandonado, que sobre la pared de la embajada norteamericana. Asimismo, Corvalán (2006) observa que en

¹² Existen diversas páginas en Internet que colocan a disposición de los navegantes plantillas y recursos para realizar stencils, generalmente de índole política, como las página webs “Stencil Punks”: http://stencilpunks.matrrunningnaked.com/text_political.html; “Outlines of a Revolution”, presentada en 32 idiomas, cuenta con una base de datos de 622 motivos para realizar stencils políticos, organizados en ficheros por tema: <http://stencil.redapollo.org/displayimage.php?album=6&pos=6>; “Iconoclasistas”, el laboratorio argentino de comunicación y recursos contrahegemónicos: <http://www.iconoclasistas.com.ar/>, y “The Eyebeam Openlab”, un laboratorio abierto con sede en Nueva York que cuenta con un cutter laser, entre otros implementos tecnológicos: <http://research.eyebeam.org/>.

¹³ Integrantes del grupo Fase comentan que prefieren realizar stencils en la Facultad de Arquitectura de la UBA, donde “es interesante lo que pasa con las personas que concurren porque están vinculadas profesionalmente con lo nuestro”. Miguel F., por su parte, dice que “ahora estamos por ir a La Boca a pintar unas cosas más autóctonas, más argentinas; unos Gardel y unos Maradonas... Bueno, por ejemplo ahora vamos a ir a esos lugares porque son turísticos, y bueno (...) la gente valora más lo que hacemos, ¿viste?, la gente que está en el tema de arte, y esas cosas, gente que viaja”. Y más adelante: “pinté diseñadores, la cara de Carolina Herrera... eso no es un mensaje para cualquiera. Para la gente que está en moda. Cualquiera no va a identificar la cara. Entendés, yo quise dar un mensaje para la gente que está en moda, le puse en vez de fuck you, fuckshion, tenía fuckshion por todos lados; yo vivo de eso también, entendés, es como un mensaje que yo quise tirar, y nada, salió (...) ese lo tengo todo pintado acá en la Avenida Córdoba, en los pedacitos que quedan en los locales de ropa, ahí los pinté. Pero como para dar un mensaje para esa gente, se mueven muchos diseñadores, de moda, y esa gente sí lo va a identificar” (Jajamovich & Ayarza, 2006).

el caso chileno la selección del espacio donde se plasman los stencils no es un tema menor “pues a través de ese lugar se selecciona de manera natural al receptor”.

Desde el punto de vista de la teoría de la representación, la elección deliberada del entorno donde son aplicadas las imágenes hace que estas últimas alcancen un grado de transparencia mayor, al re-semantizar el espacio. Allí la imagen devela con más fuerza su historicidad, representa inequívocamente el mensaje que produce.

III.I. Un museo mutante

La función que los distintos productores de stencils le otorgaron a sus prácticas fue variando dentro del período analizado. Durante los primeros años de auge del stencil en la ciudad de Buenos Aires se verifica la preponderancia a utilizar la técnica para fines informativos, comunicativos y de protesta frente a una realidad política conflictiva. Esto sucede también a nivel mundial con ocasión de la invasión de Estados Unidos a Irak, manifestada en la diversidad de diseños “anti—Bush”. Sin embargo, esta tendencia cede a lo largo de los años en favor de un uso experimental del soporte, con una mayor opacidad representativa (Figura 13). En razón de esto, podría argumentarse que en épocas de crisis de legitimidad y radicalización de los acontecimientos sociales, la estrategia comunicativa del stencil se basa en la eficacia para transmitir un mensaje claro, subordinado a fines políticos. En cambio, cuando el escenario social y político alcanza cierta estabilidad, este dispositivo es abandonado a la experimentación formal, con la consecuente opacidad del mensaje.

El repertorio de procedimientos retóricos que incluyen los stencils es variado. La repetición es el más evidente. El resultado son obras producidas por la técnica del diseño, que aplicadas individualmente son íconos, pero que impresas y yuxtapuestas en conjunto conforman murales donde en algunos casos se visualizan pequeños relatos sobre un fondo abstracto (Figura 14). Estas obras pueden entenderse como un correlato espacial de lo que Barbero describe como el modo de percepción del “sensorium moderno”, formado a partir de la operatoria del montaje en los medios audiovisuales, donde se “(...) fabrica un presente bajo la forma de golpes sucesivos sin relación histórica entre ellos” (2003, p.311).

Otro recurso muy utilizado en las estampas de la ciudad de Buenos Aires es la ironía. Tal es el caso del stencil “Disney War” que representa a Bush hijo con las orejas de Mickey Mouse (Figura 2). En esta dirección se hace visible la “parodia”, que encuentra en la nostalgia norteamericana hacia los años 50 un motivo recurrente. El sueño edulcorado de estabilidad y prosperidad —la inocencia naïf de una sociedad de consumo—, es ridiculizado. Un stencil presenta la leyenda “American Style” y sobre ésta el dibujo de una joven —estilo años 50— jugando al *bowling* con una dinamita encendida (Figura 11).

La copia y la representación a escala real de distintos objetos también es algo frecuente en la práctica experimental del stencil. Ejemplos de ello son las 350 bicicletas en tamaño natural que Fernando Traverso estampó en el 2001 en la ciudad de Rosario; o la representación que realiza Mr. Hofmann de una figura humana realizando un stencil en perspectiva, generando la ilusión de su presencia (Figura 15).¹⁴ Pero cuando la copia se hace acríticamente y en referencia a productos culturales del pasado, cuando no existe intención de parodia, recibe el nombre de “pastiche”. Fredric Jameson traslada este término proveniente de las bellas artes hacia los productos de la industria cultural.

Es que el repertorio temático engloba tanto al pop art —citas a la pieza “128 die in jet” de Andy Warhol o a la tapa del disco de Velvet Underground, producido por el artista—, y al surrealismo —la representación de una pipa, con la leyenda “pared”—, como también, y mayoritariamente, a los personajes del universo mediático. Meteoro, Arnold de la serie Blanco y Negro, Don Corleone del Padrino, Mario Baracus de la serie Brigada A, Freddy Krueger, el protagonista de La Naranja Mecánica, Ringo Bonavena, Sid Vicious, Marilyn Monroe, Brigitte Bardot, Yoda, Darth Vader, Dr. Spock, ET, Lennon, Jim Morrison, Jimi Hendrix, Bob Marley, Lou Reed, The Ramones, el Che Guevara, Diego Maradona, el cómico popular argentino Alberto Olmedo, son habitualmente retratados. Así, estos dibujos hablan a través de la construcción de frases propias con un vocabulario y una sintaxis recibidos (De Certeau, 1996), es decir, a través de la apropiación de las imágenes del “star system” para actualizarlas, para imprimirles una significación particular y restablecerlas dentro de otro tipo de contrato comunicacional.

Aparece entonces en la ciudad un museo viviente, ambulante, mutante, que proyecta fragmentos del universo mediático, la contracultura de los años 60 y 70 y la actualidad política en las paredes a modo de palimpsesto, donde “(...) la persistencia de estratos profundos de la memoria y la mentalidad colectiva son sacados a la superficie por las bruscas alteraciones del tejido tradicional que la propia aceleración modernizadora comporta” (Marramao, 1989, p. 60).

IV. Más allá de las imágenes

Teniendo en cuenta que la cultura posmoderna de la globalización capitalista es una cultura de la imagen, “(...) una cultura que deriva del predominio cotidiano de lo visual en las formas de percibir el mundo y de interactuar con él” (Richard, 2006, p.103), se vislumbra un enorme cúmulo de imágenes, en el que se juegan pequeñas batallas por la lucha del sentido diariamente, más

¹⁴ Pueden reconocerse dos antecedentes en la historia argentina de este tipo de manifestaciones: las “incorporaciones de gente a la tela” que consistían en contornear la figura de una persona apoyada en la tela del artista, realizadas por Alberto Greco en los años 60; y el ya mencionado “Siluetazo”, en los años 80. Cfr Indij (2004, p.30). Pero la copia en tamaño natural se remite a los orígenes mismos del stencil, en los años 80, cuando un par de amigos parisinos invaden las calles de París con imágenes de ratas. De allí el nombre del primer stencilero: Blek le Rat. Con el tiempo, pasó a reproducir a escala las imágenes de Buster Keaton, Charly Chaplin y una prostituta. Cfr Kozak (2004, p.186).

allá de su pertenencia o no al sistema de mercantilización. Luchas de poder que pueden vislumbrarse en el terreno de las prácticas: del consumo (García Canclini, 2001), de las reapropiaciones y escamoteos (De Certeau, 1996) o de la utilización de los medios electrónicos con fines activistas (Sassen, 2007).

Aparecen así nuevas formas de generación de redes, de identidades y de confrontaciones que cuestionan los pronósticos de homogeneización cultural. García Canclini y Sassen le atribuyen, uno al consumidor, y el otro al sujeto despojado de los medios de producción, un rol activo; le conceden cierta posibilidad de acción y la capacidad de atribuirse una presencia en el escenario determinado por las grandes corporaciones. De Certeau fue el primero en observar las pequeñas prácticas del “desvío”, que definieron a un sujeto pasivo y obediente.

En el caso de los stencils, podría decirse que la réplica no sólo habita en el contenido irónico de los chistes. Allí donde el sentido no es abiertamente trasgresor, la resistencia radica en el modo de utilizar esas imágenes extraídas del repertorio mediático, en la condición clandestina y prohibida de pintar las paredes. Es lo que de Certeau llama “modos de hacer”, el “escamoteo” de los recursos laborales para generar una práctica y un discurso propio.

Asimismo, como toda creación cultural, los stencils son el resultado de una lectura anterior. Es la respuesta masificada de los consumidores que se rebelan, reproducen y refractan el universo de imágenes y discursos de los medios masivos con los que conviven. En este sentido, el fenómeno del stencil denota el proceso que Appadurai (2001) señala como la transformación del “campo de la mediación masiva” provocado por los medios de comunicación electrónicos. Así, por ejemplo, Internet, a través de los vínculos que posibilita, facilita la construcción de la imagen de uno mismo y del mundo, la generación de identidades en torno a una causa común, o a un texto visual.

Pero ¿hasta qué punto resultan eficaces estas pequeñas prácticas disruptivas de quienes están condenados y condenadas a ser consumidores, de los desposeídos y desposeídas de los grandes medios de producción cultural? Las reapropiaciones que observa de Certeau, ¿no son sólo modestos gestos contraofensivos?; y la libertad de elección del consumidor que postula García Canclini, ¿no está predeterminada por la decisión de los conglomerados de producir o distribuir determinados productos?

Si tomamos la perspectiva de Jameson para contestar estas preguntas, las múltiples “apropiaciones” que señala de Certeau no serán más que la reproducción en mayor o menor medida de la pauta cultural dominante del capitalismo tardío.¹⁵

¹⁵ Gorelik (2004) señala que la utilización de la metáfora cartográfica que recorre la reflexión de los estudios culturales urbanos, ha oscilado entre los polos antagónicos del pensamiento de De Certeau (1996), sobre todo en el texto “La invención de lo cotidiano” de 1980; y de Jameson (1999), en “El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío”, de 1984. En palabras del autor, “(...) ambos parten del reconocimiento de la calidad heterotrópica del espacio urbano moderno frente a la voluntad moderna de representarlo como utopía, por ponerlo en los términos del propio

Es que en los stencils también se pueden identificar algunos rasgos de lo que Jameson define como características de la posmodernidad. Uno de estos rasgos es el fin del “ego burgués”, la extinción del “yo que siente”, sobre la cual podría tenderse una analogía con la técnica del stencil, en tanto constituye un molde confeccionado grupal y anónimamente donde el estilo, como algo único y personal, desaparece. El ocaso de la mónada es la causa de lo que en la práctica Jameson denomina pastiche: la “imitación de estilos muertos, el discurso a través de las máscaras y las voces almacenadas en el museo imaginario de una cultura que hoy es global” (1998, p. 39).

La reivindicación fragmentaria y superficial de íconos del pasado sin una mirada que los reactualice, que los resitúe en el presente, es un modo estético característico de la tercera fase del capitalismo. Manifiesta la crisis “(...) de nuestra posibilidad vital de expresar la historia de modo activo” (Jameson, 1998, p. 39), la cual ya no es capaz de organizar su pasado y su futuro en una experiencia coherente.

De esta forma, los sujetos posmodernos difícilmente podremos —para Jameson— producir algo más “(...) que cúmulos de fragmentos y una práctica azarosa de lo heterogéneo, fragmentario y aleatorio” (Jameson, 1998, p. 47). Así se llega a una homología con la psicopatología: el mosaico heterogéneo de imágenes yuxtapuestas sin un sentido que las hilvane entre sí, es un bombardeo esquizofrénico de significantes diferentes y sin relación.

V. Conclusiones. ¿Nuevas utopías del espacio?

El enfoque de Jameson, si bien permite describir ciertas recursividades encontradas en distintos objetos culturales, y atribuir las a la contemporaneidad, también impide contemplar y problematizar otras facetas que escapan en mayor o en menor medida a los síntomas definidos por el diagnóstico de la “patología social”, por la ausencia de profundidad.

De Certeau se esfuerza en encontrar las excepciones, en escuchar el murmullo de quienes, por regla general, callan. Jameson describe las generalidades, las recurrencias de un orden aplastante. ¿Los stencils podrán ser algo más que la repetición inconsciente y homogeneizante de la posmodernidad, y algo menos que la manifestación de un movimiento utópico concentrado en su eficacia política?

En la recopilación que realiza Guido Indij de los stencils de la ciudad de Buenos Aires, relaciona esta práctica visual con un texto de Hakim Bey¹⁶

Foucault (1976). Esta visión de Foucault implicó una transformación clave en la concepción de la ciudad”, la cual ya “(...) no puede ser comprendida ni como un vacío, escenario de las prácticas sociales (a la manera de la sociología urbana), ni como un modelo, maqueta jerárquica del pensamiento proyectual (a la manera urbanística), sino como un espacio heterogéneo, socialmente producido por una trama de relaciones, materialización compleja de la cambiante textura de las prácticas sociales” (Gorelik, 2004, p. 6).

¹⁶ Hakim Bey es el seudónimo de Peter Lamborn Wilson (n. Nueva York, 1945). Es un escritor, ensayista y poeta estadounidense que se describe a sí mismo como “anarquista ontológico” y sufi.

sobre el “terrorismo poético”, fechado en 1984, donde el escritor impulsa a realizar acciones insólitas en lugares públicos. Entre ellas, menciona el “arte del graffiti” (Indij, 2004, p. 32). Aunque entre los productores de stencils parece hoy reinar más el descreimiento que el impulso utópico de Hakim Bey, entre ellos y ellas resuena cierto espíritu crítico hacia las condiciones sociales, políticas y culturales actuales, y en los casos más radicales, aflora la figura de las guerrillas armadas latinoamericanas (Figura 16).

En este sentido, los stencils operan como una crítica utópica. Muestran el reverso de la institución presente, se constituyen como “el otro de la sociedad real”, en palabras de Marin (1994). Juegan con lo alterativo de la imagen, irrumpen en el orden habitual para disparar el mecanismo de la imaginación, para crear nuevas imágenes del mundo y de ellos mismos, es decir, para forjar nuevas identidades con el vocabulario provisto por el universo de los medios de comunicación de masas. Citando a Appadurai (2001, p. 20): “(...) el trabajo de la imaginación, (...) no es ni puramente emancipatorio ni enteramente disciplinado, sino que, en definitiva, es un espacio de disputas y negociaciones simbólicas mediante el que los individuos y los grupos buscan anexas lo global a sus propias prácticas de lo moderno”. La imaginación da cauce a lo nuevo, entendida como propiedad de colectivos, como postura activa, y no como evasión.¹⁷

Siguiendo a Marin (1994), es necesaria la posterior representación científica o teórica del discurso utópico, “el cual se absorberá como ideal social, ensueño imaginario, o proyecto político, en suma, como modelo cuyo criterio será la posibilidad o la imposibilidad de su realización”. Entonces, si el discurso utópico es “esa forma ideológica de discurso con valor anticipador teórico”, habrá que preguntarse si existen condiciones materiales concretas que apunten el desarrollo de nuevas reivindicaciones, en la voz de nuevos estratos sociales. Para Sassen, esta posibilidad se asienta en el surgimiento de una nueva política transnacional centrada en espacios locales concretos: las ciudades globales.

Si en las ciudades globales se materializan las contradicciones de la globalización económica, tal vez, como afirma Sassen, éstas sean uno de los espacios más estratégicos para la formación de nuevos tipos de identidades y comunidades, locales y transnacionales, con una fuerte carga de reivindicaciones políticas y con un concepto nuevo de ciudadanía. El fenómeno global de los stencils, entonces, al tiempo que nace organizado en una red informal transnacional que no necesariamente depende de un centro, es

¹⁷ Cabe destacar que en Latinoamérica la teoría de los imaginarios, desarrollada por Armando Silva, se propone “captar y aislar para su estudio lo que llamamos croquis urbanos, que no son otros que los mapas afectivos donde uno se encuentra con otros (...) Los mapas son de las ciudades, los croquis pertenecen a los ciudadanos; entonces, un estudio de imaginarios fundados en las percepciones ciudadanas lo es de los croquis colectivos, donde en nuestra perspectiva se ubican los procesos de urbanización” (Mujica, 2005). Sin embargo, este enfoque sociosemiótico encuentra críticas en otros autores por llevar al “reemplazo de la imaginación política por las opiniones o los deseos de la gente, estadísticamente relevados” (Gorelik, 2004).

también la manifestación de las contradicciones de este orden global; es una de las formas, aunque precaria y asistemática, en que los discursos de los actores sociales marginados adquieren cierta presencia, por fuera de las estructuras políticas formales y de la hegemonía de los conglomerados mediáticos.

Se funda así una experiencia colectiva que llega a producir identidad en grupos que no necesariamente se conocen cara a cara, comunidades capaces de pasar de la imaginación compartida a la acción colectiva. A través de los stencils de índole política, aparece la voz de los estratos medios; y la presencia —mediatizada por éstos— de la clase más desfavorecida dentro del espacio estratégico de la ciudad.

Lista de referencias

- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce-FCE.
- Barbero, J. (2003). Estética de los medios audiovisuales. En: R. Xirau & D. Sobrerilla. *Estética*, (pp. 303-328). Madrid: Trotta.
- Barrella, S. (2001). Grupo Doma: agitación visual para tus ojos cansados [Versión electrónica]. *Revista Ñ. Clarín*. Recuperado el 27 de mayo de 2006, de <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2001/05/27/u-01202.htm>
- Body-Gendrot, S. (1999). *Economic globalization and urban unrest*. Londres: Blackwell.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, D. F.: Grijalbo.
- Bravari, V. (2006). “Stencil”: imágenes inesperadas. *Revista Universitaria*. 91. Dossier. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 31 de julio de 2008, de <http://www.uc.cl/ru/91/html/dossier3.htm>
- Bs. As. Stncl. (2002). *Bs. As. Stncl. Historia*. Recuperado el 16 de mayo de 2006, de <http://www.bsasstencil.com.ar/>
- Corvalán, F. (2006). “Graffiti”: resistencia en los muros. *Revista Universitaria*. 91. Dossier. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 31 de julio de 2008, de <http://www.uc.cl/ru/91/html/dossier3.htm>
- de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Figuerola Irrazabal, G. (2006). *Sueños enlatados. El graffiti hip hop en Santiago de Chile*. Santiago: Cuarto Propio.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Fundación Osde (2006). *Cuerpo y Materia. Arte Argentino entre 1976 y 1985*. Buenos Aires: Fundación Osde.
- Ganz, N. (2004). *Graffiti. Arte urbano de los cinco continentes*. Barcelona: Gustavo Gili.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Goethe Institut (2002). *Trama 2001. La sociedad imaginada desde el arte contemporáneo*. Buenos Aires: Goethe Institut.
- Goethe Institut (2003). *Trama 2002. Imágenes, relatos y utopías*. Buenos Aires: Goethe Institut.
- Goethe Institut (2003). *La normalidad. Buenos Aires 2003. La crisis de la representación*. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de <http://www.exargentina.org/antiores-buenosaires1.html>
- Gorelik, A. (2004). Imaginarios urbanos e imaginación urbana. Para un recorrido por los lugares comunes de los estudios culturales urbanos. *Bifurcaciones* [Revista electrónica]. 1. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de www.bifurcaciones.cl/001/Gorelik.htm
- Guerín, A. I. & Azás, M. L. (2007). Las representaciones alternativas de los problemas sociales en el espacio público: arte político callejero. En: Universidad de General Sarmiento, (Ed.), *Comunicación y Espacio Público. IV Jornadas Anuales de Investigación en Comunicación*. Buenos Aires: Instituto del Desarrollo Humano.
- Indij, G. (2004). *Hasta la victoria, stencil!* Buenos Aires: La Marca Editora.
- Jajamovich, G. & Ayarza, M. S. (2006). Arte y ciudad: los stencils en Buenos Aires. *Wokitoki* [Revista virtual]. Recuperado el 24 de abril de 2006, de http://www.wokitoki.com.ar/articulos/contemporaneos/arte_y_ciudad_los_stencils_en_buenos_aires.html
- Jameson, F. (1998). *Teoría de la Postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Jameson, F. (1999). El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío. *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial.
- Kozak, C. (2004). *Contra la pared. Sobre graffitis, pintadas y otras intervenciones urbanas*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Marin, L. (1994). Tesis sobre la ideología y la utopía [Versión electrónica]. *Criterios* (La Habana), 32, pp. 91-97. Recuperado el 30 de enero de 2006, de www.criterios.es/pdf/marintesisideo.pdf
- Marramao, G. (1989). Metapolítica: más allá de los esquemas binarios acción / sistema y comunicación / estrategia. En: X. Palacios & F. Jarauta Marion (eds.). *Razón, ética, política: el conflicto de las sociedades modernas*. Barcelona: Anthropos.
- Mujica, M. (2005). Entrevista a Armando Silva: Ser santiaguino o porteño es, primero, un deseo. *Bifurcaciones* [Revista electrónica]. 4. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de www.bifurcaciones.cl/004/Silva.htm
- Parajón, M. E. & Enz, A. (2007). La ciudad intervenida. Lecturas críticas sobre el fenómeno de las intervenciones urbanas. En: Universidad de General Sarmiento, (Ed.), *Comunicación y Espacio Público. IV Jornadas Anuales de Investigación en Comunicación*. Buenos Aires: Instituto del Desarrollo Humano.
- Reyes, P. & Vigara, A. (1997). Graffiti y pintadas en Madrid: arte, lenguaje y comunicación. *Espéculo*, 4. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [Versión electrónica]. Recuperado el 31 de julio de 2007, de www.ucm.es/info/especulo/numero4/graffiti.htm

- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En: Flacso, *Educación la mirada* (pp. 97-109). Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez Plaza, P. (2006). Estética callejeada. *Revista Universitaria*. 91. Dossier. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 31 de julio de 2008, de <http://www.uc.cl/ru/91/html/dossier3.htm>
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Seidl, B. (2005). RDW es arte, es diseño, es caos y es un juego a la vez. *Velvet Rockmine* [Revista virtual]. Recuperado el 30 de mayo de 2006, de http://www.velvetrockmine.com.ar/interviews/run_dont_walk/index.php
- Silva, A. (1987). *Punto de vista ciudadano. Focalización visual y puesta en escena del graffiti*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Silva, A. (1988). *Graffiti. Una ciudad imaginada*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Soto, M. (2005). Las paredes hablan [Versión electrónica]. *Página/12*. Recuperado el 30 de mayo de 2006, de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-2023-2005-02-13.html>
- VV.AA. (2007). *Imaginario urbano en América Latina: urbanismos ciudadanos*. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies.
- VV. AA. (2007). *Lab 05 Bio política y resistencias*, N° 0. [Revista virtual]. Recuperado el 31 de julio de 2008, de http://colectivonph.com.ar/nph/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=54
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Williams, R. (1982). *Cultura, sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.
- Wolkowicz, D. (2006). El stencil en Buenos Aires. *Foroalfa* [Revista virtual]. Recuperado el 30 de mayo de 2006, de http://www.foroalfa.com/A.php/El_stencil_en_Buenos_Aires/26
- Yutonic, J. & Pino, F. (2005). *El libro del graffiti. Una ventana hacia el mundo del grafitero chileno*. Pardepés: Temuco.

Fuentes de las Figuras

- Figura 1. De arriba, izquierda a derecha: *Instapundit*. Recuperado el 20 de mayo de 2007, de http://www.instapundit.com/archives/week_2004_10_24.php
- Reclaim your city*. Recuperado el 20 de octubre de 2007, de http://www.reclaimyourcity.net/content/search.php?search=1&stadt_id=149
- Ilcartoon*. Recuperado el 20 de mayo de 2007, de <http://illegalcartoon.blogspot.com/2005/11/capitalism-stencil.html>
- Vomito Attack*. Recuperado el 20 de octubre de 2007, de <http://www.vomitoattack.org/stencil/12.php>

Wikimedia Commons. Recuperado el 20 de mayo de 2007, de http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Capitalism_graffiti_luebeck.jpg

Figura 2. *BsAsStencil*. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de <http://www.bsasstencil.com.ar/>

Figura 3. *Vomito Attack*. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de <http://www.vomitoattack.org/stencil/40.php>

Figura 4. *Banksy*. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de http://www.banksy.co.uk/outdoors/horizontal_1.htm

Figura 7. *Bushit*. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de http://atruckfulloflies.blogspot.com/2006_12_01_archive.html

Figura 8. *Autor desconocido*. Fotografía encontrada en Internet.

Figura 9. *Guerra Lage, María Cecilia*. Fotografía tomada en la zona céntrica de Buenos Aires, 2006.

Figura 10. *Autor desconocido*. Fotografía de stencil encontrado en Popayán, Colombia.

Figura 11. *Bs.As.Stncl*. Recuperado el 19 de agosto de 2006, de <http://www.bsasstencil.com.ar/>

Figura 12. *Las calles son nuestras*. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-2023-2005-02-13.html>

Figura 13. *Burzaco Stencil*. Recuperado el 20 de agosto de 2006, de <http://www.burzacostencil.com.ar/uba.htm>

Figura 14. *Guerra Lage, María Cecilia*. Fotografía tomada en la zona céntrica de Buenos Aires, 2006.

Figura 15. *Guerra Lage, María Cecilia*. Fotografía tomada en la zona céntrica de Buenos Aires, 2006.

Figura 16. *Vomito Attack*. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de <http://www.vomitoattack.org/stencil/40.php>

Referencia

María Cecilia Guerra Lage, “Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007)”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 355-374.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latioam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 375-392, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Jovens urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas*

Profa. Dra. Silvia Helena Simões Borelli (PUCSP)**

Professora e pesquisadora Livre Docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais (mestrado e doutorado) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Pesquisadora do Grupo de Trabalho “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina” (Clasco).

Profa. Dra. Rose de Melo Rocha (ESPMSP e PUCSP)***

Coordenadora adjunta do Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPMSP e professora da PUCSP. Pesquisadora do Grupo de Trabalho “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina” (Clasco).

Profa. Dra. Rita de Cássia Alves Oliveira (SENACSP e PUCSP)****

Professora Doutora do Departamento de Antropologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e também professora e pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Design do Centro Universitário SENAC de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Trabalho “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina” (CLACSO).

Prof. Dr. Marcos Rodrigues de Lara (PUCSP)***1**

Pesquisador do Grupo de Trabalho “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina” (Clasco).

• **Resumo:** O artigo consiste da apresentação de resultados parciais (anos 60 e 70) de pesquisa desenvolvida no Brasil, como parte de investigação latino-americana vinculada à CLACSO. A reflexão se organiza ao redor de quatro eixos teórico-metodológicos: campo teórico (marcos da produção acadêmica sobre juventude); políticas públicas (marcos de produção de uma legislação para a juventude); acontecimentos estético-culturais; consumo e culturas juvenis.

Palavras Chave: Juventude; Cultura; Estética; Política; Brasil.

Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas

* Este artigo baseia-se na investigação em andamento “Jovens urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas” inserida no Grupo de Trabalho del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina” (abril de 2007-2010).

** Doutora em Antropologia, siborelli@gmail.com

*** Doutora em Ciências da Comunicação (ECA-USP), rlmrocha@uol.com.br

**** Doutora em Antropologia, ritacaalves@gmail.com

***** Doutor em Educação, filósofo e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PUC-SP).. laramarc@uol.com.br

1 A equipe de investigação é composta, ainda, pelas bolsistas de iniciação científica (PIBIC/CNPq/ PUCSP) Ariane Aboboreira, Ana Carolina V. Laguna, Maria Carolina Fernandes; pelo mestrando Daniel Bittencourt Portugal e pelo assistente de pesquisa Lucas Bonini (ESPMSP), todos efetivos colaboradores na produção deste texto.

• **Resumen:** El artículo presenta los resultados parciales (años 60 y 70) de la investigación desarrollada en Brasil y articulada a la investigación de Clacso sobre juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. La reflexión se compone de cuatro ejes teóricos y metodológicos: campo teórico (marcos de la producción académica sobre juventud); políticas públicas (marcos de la producción de una legislación para la juventud); acontecimientos estéticos y culturales y por último consumo y culturas juveniles.

Palabras clave: juventud, cultura, estética, política, Brasil.

Urban youth: aesthetic, cultural activities and new political practices

· **Abstract:** The article focuses on partial researcher's results (60's and 70's) of an academic investigation developed in Brazil, related to a Latin-American research, on CLACSO's working group's field. These results are articulated on four theoretical and methodological aspects: theoretical framework; public policies; esthetical and cultural events; consume and youth cultures.

Key-words: Youth; Culture; Aesthetics; Politic; Brazil.

-Introdução. -1. Campo teórico no Brasil: marcos da produção acadêmica sobre juventude. -2. Juventude brasileira nos anos 1960 e 1970: políticas públicas. -3. Juventude brasileira nos anos 1960 e 1970: acontecimentos e marcos estéticos e culturais. -4. Juventude brasileira nos anos 1960 e 1970: consumo, mídia e urbanidade. -Referência lista.

Primera versión recibida noviembre 15 de 2008; versión final aceptada marzo 9 de 2009 (Eds.)

Introdução

A investigação que dá origem a este artigo tem por objetivo analisar novas práticas políticas juvenis no Brasil considerando a crescente relevância de variadas intervenções estético-culturais como locus possível de ação política na contemporaneidade. Fundada, nesta etapa em uma demarcação histórica – marcos e acontecimentos relativos às décadas de 1960 e 1970 –, a reflexão se organiza ao redor de quatro eixos, previstos no protocolo teórico-metodológico contido no projeto original: campo teórico (marcos da produção acadêmica sobre juventude); políticas públicas (marcos de produção de uma legislação para a juventude); acontecimentos estético-culturais; consumo e culturas juvenis. Compete a cada eixo a construção de cartografias capazes de responder pela questão fundamental que conecta esta proposta ao grupo mais abrangente da CLACSO: quais são as práticas políticas – novas e originais – de jovens e coletivos juvenis na América Latina? Cada um dos eixos apresenta

uma explicitação teórica e metodológica, uma primeira leitura dos dados coletados até o momento, assim como a indicação de possíveis tendências.

1. Campo teórico no Brasil: marcos da produção acadêmica sobre juventude

O objetivo deste eixo teórico-metodológico é analisar seletivamente a produção acadêmica sobre juventude no Brasil entre os anos 1960 e 1970. A metodologia adotada supõe uma varredura nos acervos das principais instituições de pesquisa, historicamente legitimadas como campos de produção intelectual no Brasil (Bourdieu, 1988). Não apenas a elaboração de um mapeamento quantitativo desta produção, mas também, e principalmente, a construção de uma cartografia qualitativa capaz de responder por oscilações e descentramentos teórico-conceituais: que concepções de juventude se apresentam nesta linha do tempo? Que “espíritos do tempo” marcam, em cada momento de uma “história em movimento” (Morin, 1984, pp. 166, 167-184), as afirmações e os estigmas que fizeram dos jovens e das juventudes um tema e um problema a ser deslindado pela produção acadêmica no Brasil?

A produção sobre juventude nos anos 1960 mostra-se estreitamente conectada à militância estudantil, e os jovens são reconhecidos, questionados e/ou legitimados pela sociedade, como um segmento fortemente participativo. Presentes e inseridos nas práticas políticas cotidianas, os jovens foram, ainda, protagonistas de um leque variado de ações culturais que marcaram o período e o transformaram em referência emblemática para a história político-cultural do país. Referendados e inseridos na reflexão dentro do campo acadêmico, os jovens emergem, hegemonicamente nesta década, como sujeitos sociais ativos e são concebidos como potenciais agentes políticos de um processo de intervenção e transformação em uma sociedade em crise. Nota-se que a tendência do debate no Brasil acompanha a reflexão sobre o papel da juventude em muitas partes do mundo; e não é a toa que maio de 1968 passa para a história como um grande acontecimento mundial.

Ainda que escassa do ponto de vista quantitativo, é possível localizar, em princípio, dois grandes marcos da reflexão no período: O jovem radical, de Octavio Ianni (1963) e O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros, de Arthur Poerner (1968). Em ambos, guardadas as especificidades de cada análise, encontram-se jovens sujeitos históricos, aptos a transformar a realidade por meio da participação ativa nas lutas sociais; juventude de vanguarda, organizada e atuando politicamente pela via dos movimentos estudantis.

Reiterando o movimento estudantil como caminho predominante de rebelião e lugar de expressão vital da política, os jovens assumem o papel de agentes dinâmicos da história, também no trabalho de Marialice Foracchi, O estudante e a transformação da sociedade brasileira (1964): juventude como sinônimo de estudante universitário; e jovens capazes de assumir responsabilidades

históricas, contestando as condições políticas, econômicas e culturais que levaram o país a uma profunda conjuntura de subdesenvolvimento. Segundo Foracchi, é na condição juvenil que o indivíduo se encontra, de fato, diante das trajetórias e opções de vida oferecidas pelo sistema e deve escolher o tipo de adulto que será no futuro. Uma vez que as alternativas são limitadas ou estão na contramão dos ideais e valores legitimados por um modelo particular de juventude hegemonicamente constituído, nem sempre os jovens conseguem responder pelos propósitos de criação, busca e improvisação.

Ressalta-se que tanto Ianni (1963), preocupado com o pleno desenvolvimento da consciência juvenil, quanto Foracchi (1964), centrada nos processos de radicalização do movimento estudantil, tratam as temáticas com o merecido cuidado evitando generalizações e concordando que estas características não dizem respeito a uma juventude em geral, mas apenas a uma minoria de jovens submetidos a condições sociais específicas.

É a esses jovens que o foco da reflexão se dirige neste período: estudantes universitários, provenientes das camadas médias da população em ascensão social. Nesse sentido, é possível considerar que a produção acadêmica brasileira na década de 1960 contribuiu para disseminar, no campo do conhecimento, uma noção de juventude que, de fato, se restringe a um segmento bastante específico da população juvenil; nada a ver com o jovem, trabalhador/estudante das camadas subalternas, ou dos adolescentes e jovens dos ensinos primários e secundários, ou mesmo de jovens vivendo fora da escola. Além do corte de classe, esta noção de juventude supõe, ainda, uma segmentação etária, considerando que o ingresso nas universidades normalmente só era possível depois dos dezoito anos; antes disso, os indivíduos das camadas médias eram tidos como adolescentes e os das camadas subalternas, concebidos como menores.

Foracchi retoma a temática na década seguinte, em *A juventude na sociedade moderna* (1972); e admite que, além desta rejeição à condição adulta, a rebelião juvenil reflete uma crise de toda a sociedade, que vive densas transformações; e, neste contexto, os jovens seriam os mais suscetíveis às contradições inerentes às mudanças, assim como os mais atingidos pelas incertezas, que tornam também vulneráveis as instituições encarregadas de sua socialização, entre elas, a família e a universidade. Nota-se que, neste trabalho, já se pode ver esboçada uma crítica recorrente no pensamento intelectual brasileiro: crítica contundente a um modelo de “sociedade moderna” proposto, desde o golpe militar de 1964, e consolidado nos sucessivos planos de modernização e desenvolvimento dos anos de ditadura. Daí resulta, em especial, a expansão das indústrias culturais e dos mercados de bens simbólicos em todo país, envolvendo, particularmente, os campos das telecomunicações, estratégicos para a sustentação do padrão de modernização. Boa parte da produção acadêmica brasileira segue a tradição da “teoria crítica” e a denominada Escola de Frankfurt torna-se um importante referencial teórico-conceitual para a produção do conhecimento na época; e textos de T. W. Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin passam a ser

traduzidos por editoras que tiveram um importante papel nesta atmosfera de modernidade crítica e contestadora.

Na década subseqüente, 1970, permanece a associação entre a noção de juventude e a condição de estudante e alguns jovens pesquisadores – em seus mestrados e doutorados, nas áreas de Ciências Sociais, Serviço Social e Psicologia – passam a problematizar, por exemplo, a juventude oscilando entre o comportamento radical e o conformista (Gouvea, 1971); os jovens referidos às mudanças nas condições de sociabilização proporcionadas pelo ingresso na vida universitária (Azevedo, 1978); e, ainda, inseridos nos processos de urbanização das grandes cidades (Whitaker, 1979).

A representação social e a mudança comportamental, relacionadas à rebeldia e à negação da condição adulta, estimularam a reflexão de Maria Stella Orsini em *Juventude paulista*: suas atitudes e sua imagem, estudo sobre a representação social da juventude (1977); ainda que com o objeto de estudo territorialmente localizado, a pesquisa buscou captar a forma como a sociedade concebe os jovens, já então pré-definidos como problemáticos; e, via representação, torna-se possível mapear preconceitos e pré-juízos que colaboraram para uma usual concepção negativa e estigmatizadora da juventude.

Há, entretanto, um marco significativo da produção acadêmica nesta década: A ‘Geração AI-5’: um ensaio sobre autoritarismo e alienação, de Luciano Martins (1979); o autor propõe um (des)centramento no rumo da reflexão, questionando aquilo que considera a mitificação da juventude universitária dos anos 1960, e apontando para o esvaziamento dos movimentos estudantis, diante da truculência do regime militar. O objetivo é o estabelecimento de articulações entre as noções de autoritarismo, alienação e carência de consciência crítica; ou, em outras palavras, de como uma parcela de jovens aderiu aos movimentos contraculturais – cujos fenômenos mais expressivos foram, para Martins, o culto às drogas, a desarticulação do discurso e o modismo psicanalítico – como forma de rejeição ao autoritarismo. Ocorre, então, uma cisão, antes improvável, em que ser estudante já não era mais sinônimo de ser agente político de transformação da realidade social.

Um dos marcos predominantes da década de 1970 vincula-se à percepção de que a juventude passou a viver na apatia e na alienação, depois de anos de efervescência política participativa. Reverbera nas análises sobre a juventude aquilo que posteriormente se caracterizaria para a década como um todo: anos 1970, tempos de vazio político e cultural, de carência de participação, de ausência de projetos de intervenção e de projeção para o futuro, marcos históricos imprescindíveis na caracterização da década anterior. Esta visão deixa de herança para as gerações futuras o peso de que tudo já tinha sido testado, experimentado, realizado; e que quase nada restava a ser feito. Com isso, os jovens perdem seu lugar de sujeitos ativos dos processos de transformação, parecem vagar sem rumo, afastando-se do agir, tirando a política de seu horizonte de expectativas e transformando a participação em coisa do

passado, levada a cabo pelas geração 68 que os precederam. É óbvio que se trata de uma perspectiva polêmica que recebe a adesão de alguns intelectuais, mas também o questionamento de outros, nas décadas subseqüentes; e isto será tema da próxima etapa desta investigação.

2. Juventude brasileira nos anos 1960 e 1970: políticas públicas

Esse eixo metodológico guarda sua importância no fato de ser, pela via das políticas públicas, o caminho legal que a sociedade civil tem de exigir de seus governantes ações objetivas de apoio às questões sociais que se apresentam. O foco desta observação histórica encontra-se na busca da composição de um mosaico representado pelas ações legais e políticas dos vários governos que assumiram o poder central no Brasil ao longo deste período. O objetivo é o de identificar uma trajetória possível para a composição do conceito de juventude em nosso país que faça sentido sob as análises sociais dos determinados momentos políticos. Temos aqui um claro interesse em contribuir com a construção de uma trajetória na construção deste conceito e que sua evolução possa encontrar seus significados nas mudanças políticas conduzidas na trajetória da formação da sociedade. A ênfase conceitual deste estudo é colocada nas relações das forças políticas e nas manifestações sociais capazes de moldarem novos ambientes coletivos (Morin, 1984, Canclini, 1995; Martín-Barbero, 2001, Williams, 1992, Bourdieu, 1986). Para a metodologia de reconstrução e leitura dos vários ambientes históricos deste período foram montados bancos de dados referentes às leis e projetos oficiais em relação ao tema da juventude. Eles apresentam as leis e os projetos completos com destaque aos artigos referentes ao tema apontando tratamento, benefício, beneficiário e beneficiado.

A construção do conceito de juventude

A construção social do conceito de juventude é, na verdade, uma luta histórica cujo percurso é marcado pelos vieses e contrapontos que bem caracterizam as lutas dos diversos grupos sociais na defesa de seus direitos individuais e coletivos. Nesse sentido, no Brasil, a incorporação da juventude como tema específico de ação governamental, centrada na formulação de políticas públicas, é recente e pouco consolidada. Por essa razão, o período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970 é caracterizado pela ausência de ações governamentais que tivessem como objetivo uma figura social de direito identificada como sendo o jovem.

Obviamente que a inexistência de políticas públicas claramente estabelecidas, tanto nos objetivos como nas práticas, não anula a existência de camadas sociais que respondem a determinados estímulos quando motivadas. Nos anos 1960 e 1970, a juventude era lida como a camada da população escolarizada da classe média com acesso ao ensino médio e à universidade.

Partindo-se dessa primeira leitura do conceito de juventude, podemos estabelecer seu desdobramento em quatro etapas históricas cujas atenções políticas estão intimamente ligadas às constituições dos ambientes históricos, sendo elas: 1) ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); 2) controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); 3) enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); 4) inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000).

Historicamente vive-se a simultaneidade de tempos no debate sobre a juventude, o que faz conviver, em qualquer época, muitas vezes dentro de um mesmo aparelho de Estado, orientações tais como as dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direito. Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção. Manter a paz social ou preservar a juventude? Controlar a ameaça que os segmentos juvenis oferecem ou considerá-los como seres em formação ameaçados pela sociedade e seus problemas? As formulações diferenciais que pressupõem formas de interação com os atores jovens não são construídas apenas com base em uma imagem do que se pensa sobre a juventude na sociedade, mas decorrem, também, de uma clara concepção de modos de praticar a ação política, do exercício do governo e das relações com a sociedade civil na construção da esfera pública.

Juventude revolucionária

Os anos 1960 foram marcados desde seu início por fortes movimentos de contestações políticas por parte da classe operária que reivindicava maiores benefícios no conjunto dos resultados do crescimento da economia nacional. O início dos anos 1960 é marcado pelo forte movimento de urbanização das capitais e pela formação de grandes pólos industriais que foram criados pelos elevados investimentos internacionais no Brasil, principalmente no setor de mineração e siderurgia. Esses são a base para a produção de bens de consumo de massa. Esse ambiente de inchaço dos grandes centros urbanos, a formação de uma classe operária numericamente representativa (embora desorganizada), a criação de um mercado de consumo de massa e as fortes disparidades de ganhos econômicos entre as atividades, criam um cenário político caracterizado por fortes embates ideológicos e de práticas distintas. O grande marco de ruptura política acontece no ano de 1964 com a tomada do poder pelo regime militar em um golpe de estado que vai impor novas lógicas de atuações sociais e políticas a todo o conjunto da sociedade.

Como dissemos, nos anos 1960 e 1970, a juventude era lida como a camada da população escolarizada da classe média com acesso ao ensino médio e à universidade. Essa juventude ganha espaço na cena política pelo seu engajamento nos movimentos estudantis, dos trabalhadores, nas atividades dos partidos políticos ou nos movimentos da contracultura que apoiavam ou

combatiam a ditadura militar. Nesta lógica de atuação política, a juventude passa a ser vista pelos governos militares, principalmente pela sua capacidade de mobilização e resistência como foco de atividade revolucionária a ser combatida e controlada.

Na rotina da vida, dentro deste ambiente político, várias são as atividades e os campos que se oferecem como possibilidades de combate ao regime militar e à lógica de mercado capitalista que ele representa. Muitas são as batalhas travadas nas ruas das grandes cidades protagonizadas pelos estudantes universitários, muitos são os sindicatos que se mobilizam em movimentos de greve, as universidades se transformam em campos de ação política de luta aberta contra o regime. Estudantes universitários pegam em armas contra o regime e adotam práticas terroristas contra o sistema tais como assalto a bancos na busca de formação de fundos para suas atividades clandestinas e seqüestro de diplomatas para negociações internacionais de troca de presos políticos.

Como resposta, o regime militar articula o desmanche das organizações estudantis como UNE e UMES, tendo nelas, claramente a figura do inimigo do regime. Seus líderes são caçados, presos e deportados. As instituições são legalmente extintas e fisicamente demolidas. As universidades são controladas, invadidas e administradas de fora. O corpo docente sofre pesadas punições através de demissões, prisões, exílios e controle do trabalho com eliminação de significativas atividades de pesquisa no país nos mais diversos campos.

As artes se apresentam como uma das poucas possibilidades de manifestação ainda possível para esse coletivo, embora sob forte vigilância. Os festivais universitários, a música, o teatro e o cinema passam a representar uma possibilidade, ainda que estreita, de manifestação intelectual da e para a população universitária. Sua maior angústia é ampliar essa possibilidade para as camadas mais populares da sociedade, que se encontra sob pesado controle policialesco.

O regime militar, através de seus 17 Atos Institucionais do período, recrudescer a violência aos jovens, o combate aberto se desarticula, as lideranças estudantis e políticas são exiladas, a economia cresce e a sociedade imerge no período de maior obscurantismo político de sua história.

Juventude na resistência

Os anos de 1970 foram marcados pelo período de maior obscurantismo político da história brasileira devido à ampla atuação do regime militar em sua fase de maior violência contra os direitos individuais dos cidadãos. A juventude restou o espaço político da resistência; resistência esta que foi sendo costurada por instituições de cunho humanista e de visibilidade internacional como a Igreja Católica, a Imprensa e organismos internacionais ligados à ONU. As artes se mostraram como um setor privilegiado de manifestações políticas capaz de capilarizar imagens e mensagens fossem elas cifradas ou

abertas.

O pequeno espaço dado pelo regime militar para essas mobilizações políticas fez com que os jovens engajados nas atividades políticas procurassem as pulverizadas organizações que pudessem oferecer qualquer meio de manifestação, agora desarticulada e pulverizada em sua forma. Essa nova condição de ação levou os jovens a se articularem em torno de agendas focadas. Exemplos destes focos de agendas podem ser vistos na pressão pela ampliação das vagas nas universidades, briga por mais verbas para ações dos jovens no campo cinematográfico e teatral, movimentos contra a censura dos meios de comunicação e luta pela anistia política. Foi nesse movimento de elaboração de agendas políticas possíveis que a sociedade civil brasileira articulou uma verdadeira rede de cidadania que ao final dos anos 1970 começam a ganhar representatividade no jogo político e começam a exigir nova postura e mudanças por parte do regime militar.

Alguns desdobramentos significativos do ambiente propiciado pela forte repressão militar foram: o afastamento das lideranças políticas historicamente estabelecidas com o conseqüente vácuo de proposições, entrega da condução dos temas nacionais ao capital internacional, forte mordada aos movimentos sociais, desarticulação dos movimentos trabalhistas e de suas lideranças. Quando se junta tudo isso a um forte crescimento econômico, é de se esperar que uma ampla camada da população sob tais efeitos crie um sentido de ajustamento às novas regras principalmente quando motivados e premiados pelas melhorias materiais disponíveis a camadas significativas da população.

Pelo lado dos empresários, produzir, lucrar, ampliar, investir e empregar representam claramente o progresso. Pelo lado das pessoas, consumir, poupar, experimentar, possuir, trabalhar, viajar e consumir são fatores de possíveis realizações pessoais e grupais. Por esses fatores é muito importante que possamos relacionar esse eixo metodológico aos de marcos estéticos e culturais e ao de consumo, mídia e urbanidade, pois nos possibilitarão a visualização das práticas sociais motivadas por esta dinâmica das políticas públicas. Dinâmica essa que vai encontrar fortes mudanças de ambiente ao entrar na próxima década.

3. Juventude brasileira nos anos 1960 e 1970: acontecimentos e marcos estéticos e culturais

Este eixo metodológico e analítico investiga, dentro de uma perspectiva histórica, os principais acontecimentos e marcos estéticos e culturais que evidenciam a presença e o protagonismo juvenil por um lado e, por outro, a ressonância que tenham tido sobre os jovens e as culturas juvenis. A ênfase principal encontra-se na cultura como prática cotidiana e experiência vivida (Williams, 1992) que envolve a produção e o consumo de bens culturais (Certeau, 1996, Canclini, 1995), assim como a dimensão sensível que compreende a apreensão e a representação dessas experiências cotidianas

(Martín-Barbero e Rey, 2001). Estes aspectos são centrais para o entendimento do jovem contemporâneo e também dos processos de constituição do protagonismo das culturas juvenis do ponto de vista da produção e apropriação culturais, das transformações políticas e sociais que se atrelam aos jovens por meio da música, teatro, cinema, literatura, arte urbana, usos do corpo, modas, etc. Considera-se ainda a importância da cultura e da estética nas práticas políticas e na construção da cidadania juvenil (Reguillo, 2003). A metodologia de constituição dessa cartografia parte da busca pela recuperação das experiências, das práticas juvenis e da voz dos jovens no contexto político brasileiro a partir de levantamento e análise da bibliografia e outras fontes como filmes documentários, reportagens, obras de ficção literária, sites e acervos museológicos.

Marcos estéticos e comunicacionais

A juventude brasileira dos anos 1960 e 1970 foi embalada, especialmente, pela música e pelo cinema. O chamado Cinema Novo repercutiu de maneira contundente nos jovens mais engajados politicamente. Os filmes de Glauber Rocha estimulavam discussões intermináveis em mesas de bar e universidades, propondo uma nova estética de experimentação radical de linguagem e questões temáticas vinculadas ao povo e à denúncia social.

No plano musical a Jovem Guarda e o Tropicalismo envolveram a juventude brasileira de forma marcante e histórica nos anos 1960. A Jovem Guarda, vinculada à televisão, representou a versão nacional da energia rebelde do rock and roll, introduzindo no Brasil a cultura pop e criando os primeiros ídolos jovens do país. Os festivais de música, associados às emissoras de TV, mobilizavam a juventude dos anos 1960 de forma barulhenta e conflituosa; a sonoridade das guitarras do tropicalista Caetano Veloso, encarada como elemento estrangeiro, causava polêmica; sua música foi rejeitada por parte do público estudantil que o acusavam de omissão ante o avanço da ditadura (Hollanda, 1982). Na década seguinte o grupo musical Os Novos Baianos foi a mais perfeita tradução da filosofia hippie do momento e da geração pé-na-estrada; viveram em comunidades, com alimentação natural, muitos filhos, muita música que bebia direto na fonte da contracultura e no tropicalismo. Por outro lado, a Onda Disco – de Discotheque – envolveu parte considerável da juventude dos grandes centros urbanos marcada por excentricidades, excessos na moda e pela emergência de drogas como a cocaína, mais cara e considerada chique (Carmo, 2003). Na periferia do Rio de Janeiro a música black começava a abarcar milhares de jovens, em sua maioria negros e pobres, com o funk e soul music; acompanhando esse fenômeno musical toda uma geração incorporou cabelos afro, visual e estilo que constituíram a identidade negra e juvenil brasileira.

Na cena teatral do final dos anos 1960 busca-se romper com a postura passiva e tradicional de teatro para provocar o público, tornando-se referência

aos jovens engajados na denúncia e na busca de mobilização social. Na década seguinte nasciam os grupos de criação coletiva centrados na experimentação estética e conteúdo articulado ao cotidiano juvenil. A dança foi muito além dos pas-de-deux, partindo para coreografias inovadoras, cenários realistas, movimentos de protesto, trazendo à cena grupos até então invisíveis, como negros e índios.

Na literatura, Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir informavam os jovens dos anos 60 que se interessavam pelas questões literárias, políticas e comportamentais. O poeta russo Maiakóvski era leitura obrigatória de parte dessa geração que desprezava roupa, adornos e optava por um estilo mais despojado e simples. Compreendida como uma forma de resistência, a poesia dos anos 70 corria pela margem e circulava de mão em mão em livrinhos da Geração mimeógrafo: grupo de poetas que editavam seus trabalhos com recursos próprios e em pequenas tiragens; uma produção artesanal vendida pelas mãos dos próprios autores em bares, ambientes universitários, portas de cinema e teatro.

Nos anos 70 o mercado editorial passa a fazer parte do cotidiano juvenil de forma marcante. A Revista Pop, da Editora Abril, era especializada em comportamento jovem apresentava críticas sobre bandas e shows de rock, abordava temas como sexo, novidades musicais, moda, aparelhos de som, sugestões de LPs, livros, hit parade, carros e motos (Carmo, 2003). No auge da ditadura o jornal O Pasquim foi o mestre no novo tipo de comunicação que pressupunha a leitura das entrelinhas para se entender o significado; representou uma revolução cultural para aquela geração por meio do seu humor crítico.

Modificações comportamentais

A chegada da pílula anticoncepcional promoveu uma ruptura e uma transformação no comportamento dos jovens dos anos 60. A sexualidade passou a ser vivida de um modo intenso e inusitado, marcada pela experimentação e o desejo de não reproduzir o padrão de relacionamento paterno. As mulheres, especialmente as jovens, sentiam-se agora donas do seu próprio corpo; tabus como a virgindade e pudores relacionados ao próprio corpo começavam a ser questionados.

A moda trazia novos ares àquela juventude, incorporando o vestuário antes associado apenas ao movimento hippie e seu principal traje: jeans e camiseta. O jeans popularizou-se nos anos 60 entre os jovens que buscavam um estilo de vida mais livre e menos opressor; ligava-se ao culto ao corpo e à busca da sensualidade mais espontânea. Os que o adotaram eram rebeldes às normas convencionais, manifestando sua postura de crítica à ostentação capitalista. As camisetas, complemento indispensável dos jeans, passaram a ser usadas como símbolo de contestação e ousadia. As minissaias reforçaram a moda como status de afirmação de um determinado estilo de vida e padrão

de comportamento, relacionando-se também a um processo de emancipação feminina, liberdade e autonomia. Naquela década o biquíni atingiu o auge de popularidade tornando-se, ao lado da minissaia, símbolo da cultura pop da época.

A emergência da emancipação feminina verificada na moda e no comportamento da década de 60 ganha mais evidencia na década seguinte. Leila Diniz, estrela do cinema nacional e da TV tornou-se símbolo dessa emancipação e despontou como um ícone na liberação dos costumes. A liberação da sexualidade fora do casamento e a possibilidade de sustentar-se sozinha foram os dois pilares da superação de tabus promovida pelas mulheres da década de 70. Nesta ruptura com os padrões sexuais, homem podia “experimentar” homem, mulher com mulher e todos com todos (Dias, 2004).

Nos anos 70 a camiseta foi adotada por jovens como veículo de defesa do meio ambiente e como um dos elementos da moda unissex que emergia. Prevalencia a ambigüidade sexual; homens e mulheres usavam cabelos longos e roupas unissex em muitas cores vivas, calças boca de sino, jeans manchado e apertado.

Um dos principais cenários dessa nova relação com o corpo nos anos 70 era o pier de Ipanema, que se tornou a praia hippie de Ipanema, um grande underground a céu aberto e freqüentado por gente de todo tipo. As conversas tratavam de mapa astral, macrobiótica, orientalismo, comunidades alternativas, drogas, a “nova era” e a peça Hair; compravam-se sanduíches naturais, livros de poesia da geração mimeógrafo, gibis e revista alternativos (Castro, 1999).

Os hippies dos anos 70 assumiram a preferência pela revolução comportamental à revolução social por meio de suas roupas, adereços e consumo de drogas associado à libertação da mente e à experimentação. Emerge a vida em comunidade com a adoção de um estilo de vida mais natural, comida vegetariana e macrobiótica, prática de meditação e ioga, negação das bebidas alcoólicas e preferência ao uso da maconha, ácido e cogumelos. Muitos jovens fizeram a opção por um estilo de vida alternativo, deixando cedo a casa de seus pais em busca de independência e novas experiências. Fugiam das cidades grandes, apenas de mochila, pedindo caronas, acampando e dirigindo-se ao litoral brasileiro. Crítica ao consumismo, essa geração pé na estrada vestiu-se com roupas de brechós e adereços de feiras hippies. Lia-se Castaeda, Aldous Huxley e filosofia oriental (Dias, 2004).

Mobilizações políticas

Os anos 60 marcaram o momento em que a cultura fez política (Dias, 2004). O Centro Popular de Cultura (CPC) visava formar no trabalhador brasileiro uma consciência revolucionária e nacionalista por meio da música, teatro, cinema e literatura. Envolvendo toda uma geração de estudantes, investiu também no desenvolvimento da produção artística de ação política

de esquerda.

Tropicalismo e passeata se confundiam nos anos 60, as pessoas eram as mesmas. Multiplicavam-se as passeatas em São Paulo e no Rio de Janeiro. O ano de 1968 foi marcado por diversas manifestações públicas contra o regime militar e o movimento estudantil segue se organizando e sofrendo a forte pressão policial. Na “batalha da Maria Antonia” estudantes de filosofia da USP enfrentaram violentamente os alunos do Mackenzie e integrantes do CCC (Comando de Caça aos Comunistas). Os conflitos acentuaram-se, as diferenças ideológicas aprofundaram-se.

Na década seguinte os movimentos estudantis enfatizaram a resistência à ditadura militar que buscava desmobilizar os estudantes, que continuavam a organizar seus encontros nacionais; em represália, a tropa de choque investia violentamente contra os estudantes, como na invasão da PUC-SP em 1977. Parte dos jovens do movimento estudantil envolve-se na guerrilha urbana embalados pelos ideais socialistas, inspirados pela revolução cubana e pelos Tupamaros. Alguns deles, muito jovens, sequer tinham tido sua primeira namorada e já estavam inscritos em alguma organização. (Dias, 2004). Após a bem sucedida ação de seqüestro do embaixador norte-americano, cujo objetivo era a libertação de quinze dirigentes revolucionários, os seqüestros tornaram-se uma constante, consolidando-se como uma marca da guerrilha urbana.

A LIBELU, abreviação de “Liberdade e Luta”, corrente do movimento estudantil dos anos 70, era uma combinação de política e comportamento; o trotskismo convivia com o rock e o uso de maconha. Esses jovens discutiam Walter Benjamin, Adorno e Foucault; anulavam seus votos, freqüentavam cineclubes e os bares paulistanos, admiravam os surrealistas e passavam os carnavais na Bahia assistindo os shows de Gilberto Gil e Caetano Veloso (Dias, 2004).

As décadas de 60 e 70 foram marcadas pela forte articulação entre cultura e política. Os “anos de chumbo” marcaram a trajetória do movimento estudantil e a vida de toda uma geração de jovens. Foram anos em que as experiências estéticas derivadas do cinema, música, teatro e literatura falavam de política, de visões de mundo, de desejos de transformação. As mudanças no universo feminino, a liberação da sexualidade, os novos usos do corpo e a moda foram encaradas por aqueles jovens, agora responsáveis pelo seu presente e futuro, como um processo libertário e transformador. Fez-se política com passeatas, seqüestros, morte e tortura, mas também com cabelos compridos, minissaia, maconha, sexo e rock and roll.

4. Juventude brasileira nos anos 1960 e 1970: consumo, mídia e urbanidade

Nas décadas de 60 e 70 manifestações culturais, produtos de consumo, peças publicitárias são percebidas como componentes vitais na tessitura de um contexto de urbanidade bastante peculiar. Nele, política, cultura,

contestação, resistência e visibilidade participam de um período ímpar, no qual se confrontam, via ação política e intervenção cultural, a disputa por modelos possíveis de identidade nacional e recursos bastante concretos de produção de subjetividades. Os segmentos juvenis disputavam regimes políticos e simbólicos com o poder institucional – e ditatorial – e conviviam com a inserção cada vez mais expressiva de meios de comunicação massiva no cotidiano dos brasileiros.

Não por acaso, exatamente no final da década de 60, mais precisamente no dia 1º de setembro de 1969, vai ao ar o longo Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, primeiro jornal em rede colocado no ar. Na voz dos locutores Hilton Gomes e Cid Moreira, o telejornal apresentava-se como integrador do Brasil novo, com imagem e som de todo o país. Fechando a edição, reafirmava-se como um serviço de notícias do primeiro jornal realmente nacional da tevê brasileira. Como notam Borelli e Priolli (2000),

Não seria demais registrar que a arrancada da TV Globo, seu grande salto rumo à consolidação da audiência, dar-se-ia num contexto de junção da modernização tecnológica das comunicações, do impacto de um período de estabilização econômica e da, por assim dizer, nacionalização da emissora. Essa nacionalização efetiva-se realmente em 1969, quando Roberto Marinho vê-se forçado a romper sociedade com o capital estrangeiro. “Conjugava-se, ao nítido apelo popular, a posituação da experiência de urbanização brasileira, com a valorização do cenário urbano como paradigma da modernização desejada”. (Borelli e Priolli, 2000: 53-4).

É também imperativo considerar como o universo do consumo permite a construção de uma verdadeira cartografia dos usos culturais. As narrativas aí forjadas possuem uma função especular, constituindo-se como mediadores significativos de discursos disciplinares, mas, igualmente, sinalizando uma massificação do acesso às possibilidades de expressão subjetiva. Neste sentido,

(...) assumir uma leitura essencialmente política deste perene casamento entre comunicação e consumo (...) inevitavelmente significa falar em mídia. Significa, ademais, defender uma concepção de mídia associada à percepção de seu inegável espraiamento social, seja enquanto prática concreta, seja como mecanismo simbólico, seja como sistema-mundo capaz de oferecer lógicas mediadas de percepção e ação cultural.

(...) Consumir, neste caso, é muito mais do que mero exercício de gostos, caprichos ou compras irrefletidas, mas todo um conjunto de processos e fenômenos socioculturais complexos, mutáveis, através dos quais se realizam a apropriação e os diferentes usos de produtos [e] serviços (...). (Rocha, 2008).

A passagem das décadas de 60 para 70 é um momento paradigmático na articulação entre culturas juvenis e culturas do consumo. Epifenômeno social e analítico, assistem à inauguração de uma linhagem discursiva-social relevante, na qual as práticas, hábitos e bens de consumo, material e simbólico, tornam-se elementos decisivos na construção narrativa e na visibilização do

que seria um modo de ser juvenil no Brasil. Permeando estas narratividades midiáticas, a linguagem publicitária, como se verá a seguir, é componente de grande força, tomando para si o equacionamento de tensões fundantes deste “ser jovem” nas décadas de 60 e 70.

Longe de nos referirmos a narrativas como lugares abstratos, interessamos assumir sua vinculação a efetivas ações comportamentais levadas a cabo por jovens inseridos na vida social, em suas dimensões políticas, culturais e cotidianas. Assim, a construção narrativa propriamente midiática coloca-se inevitavelmente em contato com as atuações concretas capitaneadas por grupos, segmentos e jovens particulares. A estes, por sua vez, o campo midiático passa a ser oferecido como espaço possível e legítimo de vinculação.

A cena urbana dos “anos dourados”, potente imaginário social alentado ao longo da década de 50, é desbancada. Mutação comportamental. Protagonismo juvenil. Explosão cultural. O que fazer com esta rebeldia de mil faces desenhava-se como verdadeira questão – política – nacional. O terror de minissaias e fuzis. A maconha e o LSD convivendo com a ideologia anti-sistêmica: anti-drogas, anti-consumo, anti-alienação. O engajamento político dos estudantes insurgentes no pós-golpe militar não parecia tolerante com os cuidados estéticos clássicos, mas tampouco forjava uma identificação pacífica com a estética contracultural.

As estratégias de enfrentamento e os meios de contestação eram vários. O pânico dos cabelos longos e os exercícios de liberdade que se faziam tipicamente juvenis tinham trilha sonora. E era variada: a liberdade comportamental nem sempre caminhava de mãos dadas com a defesa da libertação política. Interessa-nos, contudo, destacar a sincronicidade de tais fenômenos contestatórios e o quanto eles, exatamente por sua pluralidade, contribuíram para um deslocamento da apreensão idílica do juvenil como lugar do sonho e do encantamento pacífico.

A adolescência e a juventude parecem, pouco a pouco, tomar para si a sua própria definição identitária. Tratava-se menos de percebê-las como um lugar das experimentações tateantes e mais como um campo de vivências intensivas que tomavam o aqui e o agora como o verdadeiramente possível. Um possível daqueles que já sabiam a hora e, exatamente por isso, não estavam mais dispostos a esperar².

Utilizando a propaganda como ferramenta analítica, agora relacionando-a à emergência do entendimento contemporâneo de “juventude”, é interessante notar, nos anos 60, a escassez de propagandas direcionadas especificamente ao jovem. No Brasil, as propagandas dirigidas a este público começam a proliferar e a constituir um perfil comunicacional mais específico no início da década de 70. E é sintomático que grande parte destas primeiras propagandas façam referência clara e direta aos movimentos contraculturais que tiveram seu

² Referência à clássica canção interpretada por Geraldo Vandré: “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

grande boom nos anos 60. Uma propaganda da US Top de 72, por exemplo, afirma que “liberdade é uma calça velha, azul e desbotada”. A Pepsi entra no mercado com um paradigmático jingle, que levaria, aos lares brasileiros, um pouco do espírito desse tempo, obviamente que em sua “tradução” midiática:

Hoje existe tanta gente que quer nos modificar
Não quer ver nosso cabelo assanhado com jeito
Nem quer ver nossa calça desbotada, o que é que há?
Se o amigo está nessa ouça bem, não tá com nada
Só tem amor quem tem amor para dar (...)
Nós escolhemos Pepsi e ninguém vai nos mudar.

Algumas propagandas da Hering, publicadas na revista Pop, na década de 70, são paradigmáticas no que se refere à imbricação juventude, contracultura e práticas de consumo. Uma delas, por exemplo, anuncia: “malhas Hering dão à juventude todo o direito de contestação. E os meios para isso [as camisas na quais os jovens podem pintar dizeres]”.

É interessante notar que o violão aparece como marcador “jovem”, elemento que o identifica, do mesmo modo que a “vestimenta jovem”, totalmente dispare da roupa “adulta”, que está começando a aparecer. Os homens representados trocam a calça social pelo jeans e, depois, a camisa social pela t-shirt – câmbio que, pode-se perceber pelas nomenclaturas, ecoa um american way of dressing com vocações globalizantes. As jovens, além do conjunto unissex e universal, aparecem também com minissaias, calças cigarrete, vestidos de corte geométrico etc. O corpo jovem também entra em evidência e tipifica-se mais fortemente – a modelo Twig, magérrima para a época, é normalmente citada como um marco neste sentido –, prenunciando a onda fitness dos anos 70.

Se o Pasquim, primeira publicação underground de longo alcance, também nascida nos 70, conclama com ironia e acidez narrativa a insurgentes de várias frentes e faixas etárias, uma frase do editorial da primeira edição da revista Pop (apud Borges, 2003), denunciando os pressupostos que seguem a inicial delimitação do público – “feita para você jovem de quinze a vinte e poucos anos de idade” – é esclarecedora: “indicações para você comprar as últimas novidades em discos, livros, aparelhos de som e fotografia, máquinas e motocicletas, roupas incrementadíssimas”. O consumo aparece, então, como esfera privilegiada de diferenciação, apresentando-se como recurso eficaz na definição e mediação das identidades juvenis. Os “comportamentos contestadores” são vendidos por toda a revista e, visualmente, faz-se referência à estética “psicodélica”. Se, inicialmente, nos anos 60 e início dos 70, o importante era quebrar estética e politicamente com a ordem tradicional, com o passar do tempo, a “juventude” vai gradualmente se integrando ao mainstream enquanto se segmenta em “tribos” cada vez mais díspares.

Ao lado da liberação sexual feminina, a androginia como recurso estético entra em cena. Esse jovem em trânsito recebe insumos significativos ao seu estilo-de-vida na conjunção consumo/tecnologia. A década de 70 é também a

era dos gadgets, da possibilidade de carregar consigo pequenas engenhocas, como os walkmans e as câmeras super-oito. As primeiras intervenções de pichações-poéticas tomam conta das ruas. Em 1972, dois anos antes da posse do general Ernesto Geisel na presidência do Brasil, Raul Seixas, ícone nacional de uma forma debochada, agressiva e escrachada de se fazer crítica ao sistema, lança seu LP Krig-ha Bandolo!. Em 1977 e 1978, as manifestações estudantis e os movimentos grevistas do ABC paulista ocupam a cena política. No mesmo período, os jovens “ganhariam” um carro ideal, o corcel, melhor ainda se dentro dele estivesse uma bela aparelhagem de som. A cocaína, droga da aceleração, também se populariza. E é neste exato momento que o tráfico organizado começa a ganhar força nas cidades brasileiras.

Referência lista

- Azevedo, A. V. D. de (1978). *Lazer para Universitários?* Rio de Janeiro. Tese (Doutorado – Serviço Social) PUC-RJ.
- Borelli, S. H. S. & Priolli, G. (orgs.) (2000). *A deusa ferida. Por que a Rede Globo não é mais campeã absoluta de audiência.* São Paulo: Summus.
- Borges, L. F. R. (2003) *Mídia impressa brasileira e cultura juvenil: relações temporais entre presente, passado e futuro nas páginas da revista Pop.* Trabalho apresentado no XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte. Disponível online em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP04_borges.pdf [acesso: 28/04/2008].
- Bourdieu, P. (1986). *De quoi parle-t-on quand on parle du “problème de la jeunesse”?* In: Proust, François (org.). *Les jeunes et les autres: contributions des sciences de l’homme à la question des jeunes.* Vauresson: CRIV, pp. 229-235.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.
- Canclini, N. (1995). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.* Rio de Janeiro: UFRJ.
- Carmo, P. S. do (2003). *Culturas da rebeldia.* São Paulo: Senac.
- Castro, R. (1999). *Ela é carioca.* São Paulo: Cia das Letras.
- Certeau, M. de (1996). *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* Petrópolis: Vozes.
- Dias, L. (2004). *Anos 70: Enquanto corria a barca.* São Paulo: Senac.
- Foracchi, M. (1964). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira.* São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Foracchi, M. (1972). *A juventude na sociedade moderna.* São Paulo: Pioneira/Edusp.
- Gouvea, G. F. P. (1971). *O comportamento do estudante: um estudo do radicalismo e do conformismo.* São Paulo: Tese (Mestrado – Sociologia), USP.
- Hollanda, H. B. (1982). *Cultura e participação nos anos 60.* São Paulo: Brasiliense.

- Ianni, O. (1963). O jovem radical. In: Industrialização e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Martín-Barbero, J & Rey, G. (2001). Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac.
- Martins, L. (1979). A 'Geração AI-5': um ensaio sobre autoritarismo e alienação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Morin, E. (1984). Cultura de massa no século XX. Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Orsini, M. S. (1977). Juventude paulista: suas atitudes e sua imagem, estudo sobre a representação social da juventude. São Paulo. Tese (Doutorado – Psicologia) USP.
- Poerner, A. J. (1968). O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. Última década, 019, pp. 1-20.
- Rocha, R. de M. & Portugal, D. B. (2008). "Culturas do consumo e culturas juvenis no Brasil: marcos históricos e ênfases conceituais nas décadas de 60 e 70". Trabalho apresentado ao NP Comunicação e Culturas Urbanas do VIII Nupecom – Encontro dos Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal, setembro de 2008.
- Rocha, R. de M. (2008). "Comunicação e consumo: por uma leitura política dos modos de consumir". Baccega, M. A. (org.). Comunicação e culturas do consumo. São Paulo: Atlas. (capítulo de livro no prelo).
- Whitaker, D. C. A. (1979). O vestibulando e a cultura legítima – análise do estudante brasileiro dentro do processo de urbanização. São Paulo. Tese (Mestrado – Sociologia), USP.
- Williams, R. (1992). Cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Referencia

Silvia Helena Simões Borelli, Rose de Melo Rocha, Rita de Cássia Alves Oliveira y Marcos Rodrigues de Lara, "Jovens urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 375-392.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Imaginarios de gente joven sobre la política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia*

Cristian David Soto Ospina**

Coordinador Técnico Social. Asociación Sociocultural y de Cooperación al Desarrollo Por Colombia e Iberoamérica. Aculco. Manizales, Colombia.

Johanna Vásquez Jaramillo***

Funcionaria Pastoral Social-Caritas arquidiocesana. Manizales, Colombia.

Yudi Bibiana Cardona Loaiza****

Vicerrectoría de proyección universitaria, Unidad de emprendimiento. Universidad de Caldas, Colombia.

• **Resumen:** *La política transversaliza la manera como se fundamentan y despliegan las prácticas cotidianas del ser humano en los contextos sociales, institucionales, comunitarios y familiares. En el presente artículo ponemos en evidencia unos resultados de investigación que se constituyen en oportunidad para reconocer los significados que otorgan los jóvenes y las jóvenes a la política, y cómo ellos y ellas inciden en la manera de relacionarse y actuar en la familia y el colegio. Proponemos generar nuevas reflexiones frente a la manera de comprender la vinculación de dicha población en algunos procesos que demandan ambos espacios, y reconocer que el involucrarse o ser indiferente, son formas de expresión de la política en tanto ejercicio de vida.*

Se destaca que en las acciones de los jóvenes y las jóvenes se hace evidente la reproducción del imaginario construido sobre la política; para ellos y ellas su actuación política tiene una relación directa o se encuentra en coherencia con lo que han concebido como forma de gobierno, donde prevalecen las promesas sin cumplimiento, el engaño, la búsqueda y el ejercicio del poder, y

* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Mero Verbo”: Imaginarios sobre la política en los jóvenes y las jóvenes. Trabajo de grado en modalidad de práctica investigativa para optar al título de Profesional en Desarrollo Familiar. Universidad de caldas, 2008. Propuesta aprobada por el Comité de Currículo en junio de 2006 y presentada públicamente en febrero de 2008. Resolución 004 de 2008. Acta de calificación N° 03, firmada el 13 de febrero de 2008. Asesorada por Sandra Milena Franco Patino, Profesional en Desarrollo Familiar, Mg en Educación y Desarrollo Humano. Directora del Programa de Desarrollo Familiar, Universidad de Caldas.

** Profesional en Desarrollo Familiar. Universidad de Caldas (Manizales), Colombia.
Correo electrónico: crisdasos26@hotmail.com

*** Profesional en Desarrollo Familiar. Universidad de Caldas (Manizales), Colombia.
Correo electrónico: johanavasquez654@hotmail.com

**** Profesional en Desarrollo Familiar. Universidad de Caldas (Manizales), Colombia.
Correo electrónico: ydicardona@hotmail.com

los mandatos; sin embargo, lo que cambia son los escenarios, los discursos y los personajes. No obstante, algunos jóvenes y algunas jóvenes refieren la política a la forma de vida o asunto transversal de las acciones cotidianas, considerando que cada acto desplegado se establece como ejercicio político, puesto que involucra intereses, iniciativas y la búsqueda de la convivencia. De allí se da paso a que la población joven reflexione sobre los significados que otorgan a algunos elementos constitutivos de sus vidas.

Palabras clave: Imaginarios, política, jóvenes, familia, colegio.

Imaginários da gente jovem sobre a política: Povoado Alto Bonito - Manizales, Colombia

- **Resumo:** *A política transversaliza a maneira como se fundamentam e disseminam as práticas cotidianas do ser humano nos contextos sociais, institucionais, comunitários e familiares. Neste artigo evidenciamos uns resultados de pesquisa que constituem oportunidades para reconhecer os significados que os jovens e as jovens dão à política e como eles e elas incidem nas relações e atuações na família e na escola. Nós propomos gerar novas reflexões de frente à maneira de compreender a vinculação da dita população em alguns processos que demandam ambos espaços, como também reconhecer que o envolvimento ou a indiferença são formas de expressão da política como exercício de vida.*

Destaca-se o fato que nas ações dos jovens e das jovens é evidente a reprodução do imaginário construído sobre a política. Para eles e para elas sua atuação tem relação direta ou é coerente com o que tem chamado forma de governo, onde prevalecem as promessas não cumpridas, o fraude, a busca e o exercício de poder, como também os mandados. Não obstante, aqueles que mudam são os cenários, os discursos e as personalidades. Em consequência, alguns jovens e algumas jovens relacionam a política com a forma de vida ou assunto transversal das ações cotidianas, considerando que cada fato estabelece-se como um exercício político, já que envolve interesses, iniciativas e a busca de convivência. Os jovens têm aqui as possibilidade de refletir sobre os significados que eles dão a alguns elementos das suas vidas.

Palavras chave: imaginários, política, jovens, família, escola.

Young people's imaginaries on politics: Alto Bonito Rural Settlement - Manizales, Colombia

- **Abstracts:** *Politics transversalizes the way how the daily practices of human beings are founded and displayed in the various social, institutional, community and familial contexts. In this article we aim at evidencing some research results that become an opportunity to recognize the meanings given by male and female youths to politics, and to show how they impact the way youths relate and behave both at home and at school. We propose to generate*

new reflections to understand the link of such a population to some processes that require both settings, and to recognize that becoming involved or being indifferent, are ways of both political expression and a life exercise.

It is also worth noting that reproducing the imaginary constructed on politics becomes evident in the male and female youths' actions, and that their acting in politics has a relation with or is coherent with what has been considered as government action, where non-kept promises, fraud, the search for and power exercise, as well as orders; however, the change is found in discourses, scenarios and characters. Nevertheless, some youths relate politics to a way of living or to a transversal matter of daily actions, thus considering that each act performed is a political exercise, as it involves interests, initiatives and the search for coexistence. It is the way for youths to reflect about the meanings of some fundamental elements in their lives.

Keywords: imaginaries, politics, youths, family, school.

-Introducción. -I. Diseño metodológico de investigación. -II. Imaginarios, política y juventud. Aproximaciones conceptuales. -III. Resultados. -IV. Conclusiones.-Referencias.

Primera versión recibida abril 1 de 2008; versión final aceptada octubre 27 de 2008 (Eds.)

Introducción

El presente artículo da cuenta de una investigación realizada con 14 jóvenes de la Vereda Alto Bonito, Corregimiento el Manantial, Municipio de Manizales, Colombia¹, donde se busca conocer los imaginarios que han construido sobre la política en los escenarios familiar e institucional, considerando la política como un aspecto orientador de cada acto desplegado en los diferentes ámbitos de actuación humana. Es así como busca desentrañar los significados de la política, los elementos asociados y las acciones políticas que desarrollan los jóvenes y las jóvenes en la familia y en el colegio.

Tal intencionalidad parte de reconocer que la gente joven internaliza los aprendizajes y las prácticas, al mismo tiempo que los cuestionan y recrean

¹ La Vereda Alto Bonito se encuentra localizada en la zona norte del Municipio de Manizales, Departamento de Caldas, Colombia, a una distancia aproximada de 20 minutos del casco urbano (10km.). Político-administrativamente hace parte del "Corregimiento El Manantial", conformado por las veredas Espartillal, Sierra Morena, Guacaica, Maracas, Pueblo Hondo, Hoyo Frío, Sinai, El Guamo, El Porvenir, Santa Rita. Alto Bonito cuenta con una población aproximada de 476 habitantes, dispone de una infraestructura institucional que la convierte en centro de confluencia de las demás veredas del corregimiento, entre ellas el colegio José Antonio Galán, que ofrece formación primaria y secundaria, en la modalidad técnica-agropecuaria para los niños, niñas y jóvenes de la vereda y sectores aledaños. La cercanía geográfica-espacial con la cabecera municipal favorece el establecimiento de relaciones sociales, institucionales y económicas estrechas con los procesos político-administrativos que se viven en la ciudad y, en consecuencia, algunos de los imaginarios de los jóvenes y las jóvenes reflejan formas de pensamiento urbano-rurales que surgen desde las interacciones cotidianas.

para dar lugar a la construcción de imaginarios orientadores de su forma de pensar, sentir y actuar. En la familia y el colegio es común encontrar discursos generalizados frente a las formas de actuación de los jóvenes y las jóvenes de acuerdo con su etapa de vida; ambos han llegado a considerar que estos jóvenes y estas jóvenes atraviesan por una serie de conflictos que, aunque propios de la edad, dificultan la convivencia: rebeldía, desacato a las órdenes, inicio de consumo de drogas y un señalamiento entre los padres y madres de familia, así como de las instituciones y personas adultas sobre la *poca participación y vinculación de los jóvenes y las jóvenes en las actividades familiares y comunitarias*; además se considera que éstos asumen una serie de comportamientos que generan choque y contradicción con las creencias e imaginarios culturales de padres, madres, adultos y cuidadores en general.

Tomando como base la indiferencia y apatía aparente de los jóvenes y las jóvenes para involucrarse en los diversos procesos familiares e institucionales, se hace énfasis en la connotación de la imagen de sujetos que desde sus particularidades, discursos y formas de expresión, aportan a la resignificación de su rol familiar y social, llevando a repensar la manera de concebir al joven o a la joven como un sujeto que requiere corrección, sanción, y disciplina desde la imposición, para trascenderla al reconocimiento de individuos que crean-recrean ideas y propuestas para la consecución de objetivos individuales y colectivos en su entorno familiar y escolar.

Presentamos el artículo en tres partes: en la primera retomamos los componentes metodológicos de la investigación; la segunda da unas aproximaciones conceptuales sobre los imaginarios, la política y la juventud; la tercera, permite evidenciar los resultados de estudio, y hacer una confrontación entre los actores y algunos planteamientos conceptuales; por último, exponemos las conclusiones de estudio y algunas reflexiones frente al tema.

I. Diseño metodológico de investigación

El proceso investigativo se enmarcó en el enfoque cualitativo desde una perspectiva interpretativa. La intencionalidad era desentrañar y comprender los imaginarios que un grupo de jóvenes han construido sobre la política en los escenarios familiar e institucional. El enfoque cualitativo permite reconocer las cualidades de los aspectos de la realidad social que, aunque no son tangibles, otorgan sentido a las experiencias cotidianas; tal como lo plantean Bonilla y Rodríguez (1997, p.104), la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva.

La perspectiva interpretativa se ha considerado como el método mas adecuado para comprender y analizar los hechos de la realidad social, dado que construye un diálogo entre el investigador o investigadora, la realidad, y la teoría, para conferir sentido a los aspectos visibilizados.

El enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa permite adentrarse en la comprensión de los imaginarios sobre la política en los jóvenes y las jóvenes, puesto que deja ver los pensamientos, percepciones, sentidos y significados que sobre ésta han construido a partir de sus interacciones y experiencias, y permite comprender cómo éstos inciden en sus actuaciones en los escenarios familiar e institucional.

Unidad de trabajo - Unidad de análisis

La unidad de trabajo la conforma un grupo de 14 jóvenes, 5 hombres y 9 mujeres, con edades entre 14 y 18 años, pertenecientes al colegio José Antonio Galán de la Vereda Alto Bonito, Corregimiento el Manantial, Municipio de Manizales, Colombia; quienes durante el año 2006 cursaban el grado décimo. La unidad de análisis la constituyen los imaginarios sobre la política que han construido tales jóvenes.

Técnicas para la recolección de información

Para la recolección de información se emplearon dos tipos de técnicas: **grupo focal y entrevistas individuales**, con las que buscábamos identificar en los discursos los significados sobre la política, los elementos asociados y las acciones políticas, aspectos para desentrañar los imaginarios. Por medio de las entrevistas pretendíamos conocer las expresiones individuales de los jóvenes y las jóvenes, teniendo presente que los discursos pueden variar de acuerdo con los espacios y las personas que están alrededor; en colectivo tienden a limitarse las discusiones y a restringirse algunas de las percepciones individuales. Es por ello que la entrevista, al producir expresiones individuales y formas de concebir aspectos de la realidad, permite conocer las particularidades de los discursos en la población joven.

Proceso de ordenamiento y análisis de información

Categorías y subcategorías utilizadas para leer los imaginarios de los jóvenes y las jóvenes sobre la política:

	Categorías	Subcategoría	
		Grupo Focal	Entrevistas
Imaginarios de los (as) jóvenes sobre la política.	Significados de la política.	Representatividad, Bien común.	Gobierno, Ejercicio de vida.
	Elementos asociados con la política.	Voto, Partidos políticos, Diálogo, Derechos y deberes, Justicia, Constitución Política.	Representantes gubernamentales, Responsabilidades, Búsqueda de soluciones, Promesas incumplidas, Manual de convivencia.
	Acciones políticas.	En la familia: Aportes, Negociación, Decisiones, Mandar. En el colegio: Compañerismo, Unión, Control.	En la familia: Aportes, Acuerdos, Promesas incumplidas, Mandar. En el colegio: Participación, Intereses, Reglas y normas.

Las subcategorías obtenidas a través del grupo focal y las entrevistas individuales fueron agrupadas en tres categorías que recogen los elementos centrales de la investigación: los significados de la política, elementos asociados con la política y acciones políticas en los escenarios familiar e institucional. En los resultados de la investigación se podrán distinguir de manera diferenciada los discursos manifestados por los jóvenes y las jóvenes a través del grupo focal y desde las entrevistas individuales. Los relatos del grupo focal se citarán como GF, y las entrevistas entre E1 y E14 (Cada número representa una entrevista), diferenciadas por género y edad.

Para el análisis de la información fue necesario construir algunos subítems que recogieran las subcategorías similares y permitieran hacer una lectura paralela entre las tres categorías. La categoría de significados y la de elementos asociados con la política se conjugan, dado que tienen elementos transversales y complementarios. A la categoría de acciones políticas se le da lectura a partir de dos escenarios: familia y colegio.

II. Imaginarios, política y juventud. Aproximaciones conceptuales

Imaginarios

*“La historia de la humanidad es la historia del imaginario
Humano y de sus obras”.
Cornelius Castoriadis*

En el mundo cotidiano es habitual escuchar el término “imaginario” como forma de referirse a los diversos pensamientos, ideas y percepciones atribuidos a un tema determinado, usándose de manera rutinaria o natural, sin ser su significado objeto de análisis o interpretación. Pese a ello, algunas disciplinas de las Ciencias Sociales se han abocado a estudiar teórica y metodológicamente los imaginarios, por su amplio contenido simbólico e interpretativo y por las implicaciones que ello tiene en la configuración de la vida humana y social.

Autores como Cornelius Castoriadis, Charles Taylor, Yago Franco, Germán Rey, Juan Luís Pintos, entre otros, han utilizado los imaginarios para comprender el *sentido y significado* que atribuyen los seres humanos a la realidad social, desde diversas posturas teóricas, según los intereses y comprensiones del investigador o investigadora.

Adentrarse al mundo de los imaginarios incita a reconocer previamente cómo el ser humano, durante las diversas etapas de su curso de vida, se ve permeado por factores sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales, que le posibilitan moldear y construir relaciones y formas de actuación en el mundo. Las relaciones que el ser humano establece en los diversos escenarios de actuación configuran los imaginarios, en tanto allí tienen lugar los pensamientos, hábitos, costumbres, en un cuestionamiento continuo de su entorno y un esfuerzo por darle sentido a sus construcciones sociales. Al respecto, Murcia (2006, p. 18) plantea que los imaginarios se constituyen desde el sentido otorgado a las imágenes que representan la realidad de los seres humanos trazada desde las relaciones cotidianas.

En esta misma línea, Baeza (2000) muestra cómo el sentido permite crear subjetividades, las cuales se reflejan en discursos, pensamientos y en la acción social. Los imaginarios tienen en su interior una amplia gama de interpretaciones que conducen a comprenderlos de manera mas integral, donde tanto el sentido como la realidad (la cual se expresa en imágenes) son concebidas en una interrelación que da lugar a nuevas subjetividades y por ende a nuevas formas de percibir la realidad.

Sin embargo, no es posible reducir el concepto de imaginarios a una carga de sentido que se le otorga a las actuaciones cotidianas. Los imaginarios contienen elementos o características particulares que varían de acuerdo con el contexto espaciotemporal en el que se ubica el ser humano; son dinámicos y movibles, no poseen estructuras estables ya que crean y recrean la imaginación, direccionando las formas de ser y vivir el mundo.

Los símbolos constituyen la forma como cada persona interpreta las imágenes que representan elementos de la realidad; sus significaciones direccionan y representan las actuaciones y las formas como cada individuo otorga sentido al mundo; por ello lo simbólico influye en la constitución de los imaginarios pero a su vez expresa imaginarios que se resignifican permanentemente por los contenidos de interpretación compartidos. Los Imaginarios no solo representan las imágenes; lo que otorga su validez o reconocimiento es *el mundo de significaciones* que trasciende lo meramente perceptible a los sentidos. Los imaginarios moldean los comportamientos en un proceso de generatividad de deseos, fantasías, expectativas que llevan al ser humano a moldear sus pensamientos individuales y a configurar las interacciones sociales.

Los imaginarios, como portadores de una carga de sentido individual que le otorga el ser humano a los aspectos constitutivos y direccionantes de la realidad, asumen *una connotación de sociales cuando se comparten entre sujetos que hacen parte de un contexto social*, comunitario o familiar determinado, y cuando se legitiman e inciden tanto en la interpretación de prácticas cotidianas como en la construcción de nuevos comportamientos. En este proceso de construcción e internalización, los sujetos asumen sus interacciones como elementos que ayudan a la interpretación y reflexión de la realidad. Pintos cit. por Hurtado (2004) conceptualiza los imaginarios sociales como aquellos esquemas contruidos socialmente que permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social se considere como realidad.

No se hacen imaginarios sociales por el cúmulo de imaginarios individuales o ínter subjetividades, sino más bien *por el reconocimiento colectivo o global* de las formas de conocimiento, de interiorización y de aprehensión de los escenarios sociales de referencia. Allí se permite entrever el sentido que le da Bello (1997, p. 4) cuando plantea que los imaginarios sociales se definen como sistemas o estructuras globales de pensamiento producidos socialmente y condicionantes a su vez de la acción social. Condicionantes de la actuación social porque no se reducen al ejercicio del pensamiento, sino que se extienden al ejercicio de la acción.

Al ser los imaginarios significables, resultado de la interacción social, portadores de una historicidad y contruidos desde las diversas percepciones e interpretaciones que los seres humanos otorgan a las situaciones cotidianas, se convierten en referentes que orientan y condicionan parte de las acciones del individuo; éstas no solo están determinadas por patrones de pensamiento socialmente establecidos, sino por la capacidad que la persona puede tener de resignificar dichos constructos sociales o modelos hegemónicos de la realidad. Castoriadis cit. por Murcia (2006, p.30) señala que se habla de imaginario cuando se requiere hablar de algo “inventado”, de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las “normales o canónicas”. Los

imaginarios no surgen de manera natural, sino que requieren de un proceso de construcción en la interacción; no son un descubrimiento, o una construcción que surge de “la nada”, son volver sobre lo establecido para equiparlo de nuevas interpretaciones; surgen como creación del imaginario radical.

La política

El prejuicio que afirma “no hay más política que la estatal” conduce a un empobrecimiento substancial de lo que puede entenderse por “cultura política”. Echeverría (1996)

La política es producto de un proceso histórico que demarca ciertas maneras como los seres humanos configuran y viven en el mundo. Entender la política, su desarrollo y la incidencia que ha tenido en la construcción de las dinámicas sociales, parecería ser un asunto que incumbe sólo a los politólogos y politólogas o profesionales afines con el tema; sin embargo, para efectos del interés investigativo se presentan algunos aspectos desde los cuales se entiende la política, la cual trasciende la esfera pública para permear los ámbitos de actuación cotidiana del ser humano, donde se ubica a la familia como uno de ellos.

Si se hace una revisión general de algunos momentos históricos de la política, se encuentra cómo su concepción y ejercicio ha sido susceptible a cambios ideológicos propios de diversos contextos espacio temporales. Uno de ellos es la edad media, donde se aprecia la lucha por el reconocimiento del poder divino como eje articulador de las acciones políticas; poco a poco se vienen generando nuevas posturas frente a la política: desde el Estado como principal forma de organización política y mayor regulador de las acciones sociales, a la estrecha relación entre el Estado y la sociedad. En la comprensión del tema de la política y la incidencia que ésta tiene en las acciones sociales, se decanta el lugar que adquiere el Estado en la configuración de las sociedades y en la forma como se ejerce el poder, la representatividad y la lucha de intereses tanto individuales como colectivos. Numerosos tratadistas de la política hacen uso de la relación y diferencia conceptual entre la sociedad y el Estado, donde reconocen que la acción del individuo se desarrolla en una sociedad burguesa, o por otro lado, en una sociedad política / ciudadana.

Se refleja cómo desde la época clásica hasta el siglo actual, la política se ha entendido como forma de gobierno, como lucha por el control del poder del Estado y por la forma como se organiza y gobierna; más recientemente se entiende como los planes, programas y proyectos que implementan políticas, permitiendo al Estado actuar en búsqueda del bienestar colectivo, dando sensación de orden, horizonte o camino. Para que se den estos objetivos se ha contemplado la acción estatal como espacio clave o determinante del ejercicio de la política; en términos de Bordeau cit. por Roth (2002), *el Estado es un territorio, una población y una autoridad cultural e ideal por medio*

del cual la idea de un poder no individualizado se concreta históricamente concibiéndola desde el desarrollo de la gestión pública; es así como la acción del gobierno, de las sociedades, la búsqueda del poder de los sujetos y la prospectiva de acción gubernamental, se entrecruzan y forman lo que podría llamarse política, además de las decisiones tomadas por sus representantes.

El bien común ha sido perseguido a lo largo del tiempo desde múltiples ideologías, donde compiten los individuos o grupos por sus fines, intereses, concepciones de sociedad e ideales que buscan constituir un orden mediante la organización del poder. Lo anterior se evidencia en tiempos de campaña electoral: los candidatos y candidatas plantean sus propuestas de gobierno, muestran el país, ciudad, o espacio que sueñan, desean y que están dispuestos y dispuestas a alcanzar a lo largo de su gobierno, en función del bienestar de quienes conforman un territorio.

La política, al ser abordada desde diversas posturas ideológicas, ha recibido múltiples definiciones, siendo atribuida como una esfera del poder, lucha de intereses, acción pública o gubernamental. Sin embargo, surgen nuevas reflexiones sobre este concepto; en términos de la investigación se buscó entenderla como un asunto que trasciende lo público y se constituye en una forma de actuación cotidiana en los escenarios de vida familiar, comunitaria, institucional y social, siendo ésta una forma de actuación de todo el género humano. Tal como lo afirma Buchheim (1985, p. 37), *el pensamiento político va mucho mas allá de lo que comúnmente llamamos “política” pues resulta ser constitutivo de todo tipo de relaciones humanas.*

La acción política no solo la ejercen los representantes gubernamentales, cada acción realizada por el ser humano tiene un carácter de responsabilidad social y por lo tanto tiene un componente político, de reconocimiento individual y colectivo. Además, todas las relaciones se orientan desde el reconocimiento de los límites, la construcción de reglas, las negociaciones de intereses individuales o colectivos, los cuales son asuntos relacionados con lo que se manifiesta respecto a la política. Martínez (2006) atribuye este término (política) a la cualidad que se construye, que emerge en toda interacción humana, un encuentro donde, con el otro, se reconoce la diferencia, lo que presupone de manera inmediata hacer acuerdos para la convivencia.

Es pertinente devolver la mirada sobre la política y reconocer en palabras de Buchham, que la forma de pensar no está limitada a “la gran política”, referida a lo público, sino que también desempeña un papel en la vida privada al tratarse de ámbitos que no se pueden separar porque constituyen un continuum que se expresa en todos los espacios humanos, desde el círculo de amigos y amigas hasta la confrontación político-mundial.

Juventud

“No siempre y no todos anuncian el mismo joven; las ideas que se atribuyen a este sujeto social son variadas, cambiantes, obedecen a intencionalidades distintas”.

Escobar (2006)

Diversas disciplinas del conocimiento han encontrado en este tema el interés por conocer las características que cubren la realidad del sector poblacional juvenil, brindando elementos de análisis para la construcción de conocimientos y para la comprensión de este grupo desde las dimensiones bio-psico-socio-culturales. Villegas (1998, p.31), afirma que *el concepto de juventud ha tenido diferentes aproximaciones de acuerdo a las condiciones históricas, culturales, socioeconómicas y políticas del momento. Los jóvenes han movido la imaginación de poetas y escritores, quienes han encontrado en el tema de juventud una constante fuente de inspiración.* Desde la mirada de Restrepo y Palacio (2008, p. 18), la juventud es entendida como categoría analítica que marca la particularidad de un curso de acción biográfico, y la población juvenil es entendida como sujetos de acción e interacción.

Los jóvenes y las jóvenes se han contemplado a la luz de diversos factores sociales, se han comprendido desde su desarrollo biológico, sus cambios comportamentales, las formas como se relacionan, la incidencia que han tenido en el desarrollo de la sociedad, entre otros componentes que emergen de acuerdo con el interés particular de estudio. Algunas de estas reflexiones no solo se han guardado en las bibliotecas o centros de registro sobre población juvenil, sino que han posibilitado diversas formas de abordar a los jóvenes y a las jóvenes, es decir, muchas de las formas como se concibe a la gente joven dan pie para regular sus comportamientos y generar nuevas alternativas de acción social donde ellos y ellas se han visto implicados. Escobar (2006, p. 10) afirma que uno de los discursos que ha hecho del joven un sujeto de conocimiento es el académico. Por supuesto, tal conocimiento genera reseñas acerca de los jóvenes y de las jóvenes, los anuncia de ciertas maneras, contribuye a producir representaciones sobre ellos y ellas, privilegia unas realidades sobre otras y construye unos problemas al tiempo que deja de lado otros.

Con lo anterior, es pertinente adentrarse un poco hacia las comprensiones generales que se han dado en torno a la población juvenil en las diversas investigaciones, lo que permite entender y visualizar su rol y posibles formas de actuación política. Dar un concepto determinado sobre la juventud es difícil, dada su complejidad y las interpretaciones que existen sobre ella, de acuerdo con el interés que despierta en las personas que asumen este tema como componente de estudio. Como diría Villegas (1998, p. 30), nadie ha dicho la última palabra para entender la juventud; esta frase lleva a un proceso de construcción cultural donde se moldea, se piensa y se resignifica

la categoría de juventud, es decir, el joven o la joven ha sido un sujeto que se crea y recrea permanentemente de acuerdo con las demandas e intereses del medio, pero a su vez desde las comprensiones que alcanza para actuar en función de la vida social.

No es posible ubicar una denominación específica o totalizante sobre lo que significa ser joven, cuando se encuentran implícitos elementos que transversalizan su cotidianidad, tal como son las diversidades culturales, espaciales, la realidad social que se construye de acuerdo con el momento histórico, entre otros elementos que inducen a la manifestación de diversas formas de entender la juventud. Gonzales y Sánchez (2000, p. 3), afirman que hay distintas maneras de ser joven en el marco de una intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico social y cultural.

Dada la multiplicidad de factores que inciden en la forma de conceptualizar a la gente joven, y que imposibilitan un único concepto, existen algunas generalidades o características que, más que definirlo, permiten un acercamiento a la comprensión de la realidad juvenil desde diversas miradas sociales. Es así como el curso de vida, las implicaciones individuales que tiene la condición de transitoriedad, y las diversas connotaciones otorgadas a las jóvenes y a los jóvenes como sujetos de crisis o en otros momentos como actores de procesos culturales y del desarrollo social, permiten entrever la condición de la población juvenil en la realidad social, y los cambios que han surgido en la forma de entender la categoría de juventud.

Cada etapa del curso de vida humano presenta una serie de características propias de la edad y el género definidas por la sociedad, ubicando posibilidades, permisividades y limitaciones de actuación en el medio. En el enfoque de desarrollo humano, una de las maneras de regular o establecer las etapas del curso de vida se dan desde los segmentos de edad establecidos legal, institucional y legítimamente; es decir, cada edad define la etapa en la que se encuentra el ser humano y por ende el tipo de comportamientos, derechos y deberes que debe adoptar consecuente al orden establecido y promovido.

Han sido amplias las discusiones generadas en torno al segmento de edad que define a los jóvenes y a las jóvenes —cuándo se empieza a ser joven y cuándo llega esta etapa a su conclusión—, y en torno a las implicaciones que tienen los comportamientos adoptados, tanto para ellos y ellas como para su contexto; es así como la edad es una de las primeras características atribuidas al concepto de juventud, ya que agrupa y otorga a dicho segmento poblacional su particularidad. Estos enclasmientos por edad no se homogenizan en las sociedades, ya que pueden variar de acuerdo con el espacio geográfico, y según los intereses políticos, administrativos e institucionales de cada organización. De igual manera, la delimitación o demarcación temporal lleva a los jóvenes, a las jóvenes, a la familia y a la sociedad, a encontrarse en una disyuntiva entre lo que se quiere hacer y la edad permitida para hacerlo; en algunos países cumplir 18 años de edad otorga el status y la condición de mayoría de edad y por lo tanto la capacidad de asumir ciertas responsabilidades en algunos

aspectos, mientras que en otros sigue considerándose como persona con poca experiencia, inestable o como muy joven, es decir, se es muy joven para hacer algunas cosas y al mismo tiempo se es muy mayor para hacer otras.

Hablar de la juventud como un espacio intermedio donde ni se es niño ni se es adulto ubica a los jóvenes y a las jóvenes en la condición de espera frente a lo que desean ser y frente al abandono de lo que ya han sido; tal afirmación se teje al reconocerse que este espacio de tránsito o espera se concibe como un puente que conduce o lleva a la meta final: “ser adulto”. Al retomar esta imagen que han dado algunos autores y autoras sobre la etapa juvenil, es propio reconocer que esta condición de transitoriedad no sólo trae consigo ciertos cambios individuales, sino que involucra a las personas cercanas, como lo son los integrantes de su grupo familiar, la comunidad y la sociedad.

Desde la concepción de transitoriedad o etapa intermedia, uno de los puntos de encuentro y de confrontación de los jóvenes y de las jóvenes con las personas cercanas, en especial con las figuras de autoridad, radica en la búsqueda de criterios para quebrantar la imagen de dependencia que los acompañaba en su etapa anterior. En esa búsqueda permanente de autonomía y reconocimiento por parte de la persona joven se producen tensiones por los nuevos estilos de comportamiento que en ocasiones van en oposición a lo pautado familiar y socialmente. Mientras el joven o la joven buscan trascender los esquemas otorgados a lo largo de su proceso de socialización, la familia y los demás escenarios los ubican como sujetos vulnerables a las demandas sociales, ya que tan solo se encuentran en un estado de preparación para el venir a ser.

Algunos autores y autoras, al referirse a esta etapa como espacio de transición hacia la adultez, hacen referencia a la persona joven como constructora de inestabilidad y por ende generadora de crisis que repercuten especialmente en el grupo familiar, llegando a considerar que el rol de autoridad que ha sido delegado a la familia y a las instituciones sobre estos sujetos se desvanece; por lo tanto han sido visibles las atribuciones o juicios valorativos sobre los comportamientos adoptados, generando discursos que señalan a los jóvenes y a las jóvenes como “rebeldes”, “desobedientes”, “aislados” y “revolucionarios”.

Las anteriores concepciones han permeado la imagen construida sobre la población joven y al mismo tiempo se ha trascendido dichas miradas; actualmente se tejen nuevos discursos, imágenes y representaciones que ubican al sujeto joven en nuevos escenarios desde donde se mueve y actúa a partir de sus ideas y propuestas encaminadas a la búsqueda del desarrollo individual, familiar y social.

Los modelos y figuras construidas en torno a la población juvenil han adquirido diversos matices; sin entrar en detalles históricos, se encuentra que la mirada respecto al individuo joven como productor de inestabilidad, desorden y de un sinnúmero de acontecimientos que generan tensión en su entorno,

se ha venido deconstruyendo y por lo tanto han surgido nuevas reflexiones. Actualmente se generan algunas distinciones otorgadas a dicha población, tales como, el joven o la joven es actor estratégico para el desarrollo, un sujeto de cambio, sujeto de derechos y deberes, o actor con potenciales y destrezas para actuar hacia el bienestar colectivo.

Dichas connotaciones han conducido al logro de un mayor reconocimiento de la persona joven y su rol social en el panorama nacional, proyectándola como líder de procesos políticos, sociales y culturales del país que no solo benefician a dicho sector poblacional sino a otros sectores en los cuales podrían tener incidencia; es decir, los jóvenes y las jóvenes no solo actúan en función de sí mismos y de sus pares: al ser considerados como generadores y generadoras de nuevas ideas y propósitos, influyen directa e indirectamente en los ámbitos de actuación cercana.

Actualmente se dan pistas respecto a los avances adquiridos por las instituciones y las entidades que conforman los sectores públicos y privados en cuanto a la forma de asumir e involucrar a los jóvenes y a las jóvenes en sus planes, programas y proyectos; aunque no ha sido fácil superar la mirada de joven como persona carente, con necesidad de atención e intervención inmediata, cada vez surgen más espacios donde se visualiza como sujeto con particularidades para seguir configurando la vida social, debido a los cambios que éste proporciona, a las ideas que emanan de su experiencia y de sus expectativas de vida. Es así como de sujeto vulnerable y carente con necesidad de atención pasa a ser concebido como el responsable de proponer nuevas alternativas hacia el cambio y el desarrollo social.

Escobar (2006, p. 12) estima que una vía de los sentidos sobre el sujeto joven en las investigaciones es la de actor de ciudadanía, en tanto esperanza de la transformación social, motor del cambio social, agente de protagonismo o de actoría social. Hay aquí una noción de inclusión del sujeto social joven a través de su propia acción, que le atribuye además un encargo de resolución de problemáticas sociales, ya sea mediante la participación o desde el trabajo comunitario.

III. Resultados

Para los jóvenes y las jóvenes, la política es una forma de autoridad, promesas incumplidas, discursos que emiten los adultos con el ánimo de obtener el poder. En especial, hay un imaginario de la política referido a los asuntos de gobierno y de partidos políticos, reflejados en los discursos y prácticas de representantes como Alcaldes, Gobernadores y Gobernadoras, Presidentes y demás figuras reconocidas, elegidas mediante un mecanismo de participación ciudadana como lo es el voto. En pocos casos se entiende la política como forma de vida; por ello, la asumen como algo externo al sujeto, como una manera de actuación en la sociedad que es reconocida, con la cual no se está muy de acuerdo pero de la que inevitablemente se hace parte, pues se naturaliza esta forma de relación.

“Mandar o decirle al otro lo que tiene que hacer”

Al asumir la política como medio para gobernar, los jóvenes y las jóvenes connotan que ésta tiene el fin último de adquirir, mantener, y hacer uso del poder, puesto que permite ejercer un control e influencia sobre los individuos para que ellos actúen de acuerdo con los criterios del representante o la representante. En este sentido, asumen que la política es impositiva porque aunque el colectivo elige a sus representantes, sus intereses y pensamientos no siempre se reflejan en las decisiones tomadas por el gobierno, dando paso a la insatisfacción frente al cumplimiento de la normatividad y a la labor del representante o la representante. “...*La política tiene que basarse con un gobernador, con un alcalde, que con la Constitución de Colombia, con las reglas que tenemos implantadas para nuestro país, entonces todo eso se basa en eso y eso no nos gusta...*” (GF. Mujer, 16 años).

Algunos jóvenes y algunas jóvenes consideran que el voto es el único medio de incidencia en las decisiones políticas del país. Allí ubican la figura tradicional del ciudadano como individuo que ha alcanzado la mayoría de edad, adquiere su derecho al voto y decide de manera autónoma quién será su representante y cuáles son las necesidades que debe suplir a la hora de adquirir el status correspondiente. “...*La política es como la única forma de nosotros tener la participación y elegir lo que queremos...*” (E1. Mujer, 16 años.), “...*Política es como que el pueblo también puede participar ahí, con los votos y todo...*” (GF. Hombre, 18 años.)

A pesar de reconocer que tienen la posibilidad de elegir, los jóvenes y las jóvenes critican los mandatos que imponen las figuras representativas, lo cual se debe en parte a que ellos y ellas asumen el mandato como un ejercicio que restringe sus actuaciones, que limita la libertad y la autonomía que pretenden en su etapa de vida, aunque detrás de ello se encuentra implícito el desinterés por el cumplimiento de estos mandatos y por el reconocimiento de figuras de autoridad que regulen sus comportamientos. Este imaginario acerca de la política como forma de gobierno y mandato, ha sido construido socialmente y reproducido a partir de los discursos, las representaciones, y el flujo constante de información que conduce a la construcción de referentes de pensamientos y actuaciones en la población joven.

En contraposición a lo que venían planteando la mayoría de los jóvenes y las jóvenes, para algunos y algunas la política da una noción de orden o de forma de estimación social, desde donde se busca obtener el bien común a partir de las acciones e interés compartidos. La política como orden muestra que, si bien se requiere de un común denominador entre los sujetos como son las reglas, los límites, la representatividad y la imagen jerárquica, éstas son recurrentes para que se dé una estructura acorde con los intereses y necesidades humanas que tienen como fin último el alcance de objetivos y beneficios colectivos. “...*La política se hace para obtener un bien común, es algo que nos brinda beneficios, es como un sistema donde hay un reglamento*

que nos gobierna a nosotros...” (E14. Mujer, 15 años); “...Con la política se establecen reglas, condiciones que debe seguir, por ejemplo la constitución porque nos da beneficios a los ciudadanos...” (GF. Hombre, 17 años. 2006).

De igual forma distinguen que el orden, las reglas y las designaciones son componentes de la política que hacen parte de la vida cotidiana, que permiten decidir sobre los asuntos de la vida y construir formas de relación que busquen la convivencia humana. Algunos jóvenes y algunas jóvenes reconocen que el logro de la convivencia y un orden social que beneficie a los ciudadanos y ciudadanas no es posible si no se está sujeto a los lineamientos y pautas establecidas por quienes gobiernan, y aunque no estén de acuerdo con la totalidad de las decisiones administrativas consideran que son las que dirigen y posibilitan parte de sus decisiones.

“Promesas sin cumplimiento, mero verbo”

*“...La política es gente que habla mucho, promete muchas cosas y nunca cumple nada...”
(E6. Hombre, 15 años).*

Los jóvenes y las jóvenes relacionan la política con estrategias o herramientas que tienen como fin último la búsqueda del poder, como es el caso de las promesas; sin embargo, éstas han recibido la connotación de incumplidas. Para ellos y ellas, los objetivos que proyecta la clase política a través de promesas, carecen de veracidad porque al no cumplirlas atentan contra el valor de la palabra y la confianza que les fue otorgada al ser elegidos. *“...No me gusta la política por el simple hecho de que en realidad son mentiras, son puros argumentos falsos que nos hacen creer, que nos dicen que va ser esto y de verdad no lo es, listo, tienen en cuenta lo que uno piensa pero no lo someten o tienen en cuenta para hacer las cosas...” (E2. Mujer, 16 años).* El ser humano, al acometer una serie de acciones determinadas por los discursos, hace uso de los actos lingüísticos, los cuales son un conjunto de prácticas del habla que permanentemente se utilizan dentro de los procesos comunicativos y que implican acciones determinantes. Echeverría (1994) plantea que el individuo constantemente realiza afirmaciones, declaraciones, peticiones y **promesas**, las cuales son expresiones lingüísticas que configuran realidades, y permiten la coordinación de acciones y la creación de expectativas.

Al manifestar que el lenguaje crea realidades y posibilita el cambio, es pertinente resaltar que el uso inadecuado de los actos lingüísticos (incumplimiento) conlleva a la no coordinación adecuada de diversas acciones y por lo tanto deconstruye la coherencia entre lo que piensa, dice y realiza el sujeto en relación con los demás.

Incumplir las promesas desdibuja el reconocimiento que se da a los sujetos y hace que se reelaboren las discusiones, ideas y construcciones simbólicas respecto a la política. Fue así como al iniciar las reflexiones sobre

el referente de la política en los jóvenes y las jóvenes, se vislumbró poca estimación o trivialidad respecto al tema; de esta manera fue común encontrar percepciones de incredulidad, carencia de expectativas y reconocimiento de **la política como “carreta” o como “gente que sabe enredar muy bien”** (E10. Hombre, 18 años). “...Desde el punto de los políticos y todo eso, la política es una cosa ¡harta! Que a nadie le gusta...” (E3. Mujer, 15 años).

El incumplimiento de un programa de gobierno, la lejanía luego del periodo electoral, el desconocimiento o tal vez la poca valoración de lo realizado, da elementos para formular un reclamo, revalidar un discurso, reproducir un pensamiento de insatisfacción y encontrar sentido-significado a la realidad política desde la postura de los jóvenes y las jóvenes; a su vez, la satisfacción respecto a una gestión lograda da pie para que se comparta la sensación de logro o pleno desarrollo de los objetivos plasmados previamente; la política desde la postura de los jóvenes y las jóvenes ha sido un “diga y haga, de lo contrario no hable”.

Del concepto al ejercicio político de los jóvenes y las jóvenes

Las discusiones sobre la política fueron el primer alcance obtenido en el proceso investigativo; éstas adquieren su matiz cuando se entremezclan con lo que significa la política para la vida de los jóvenes y las jóvenes, es decir, cuando se busca comprender el concepto a la luz de sus prácticas cotidianas y cuando se asocian comportamientos o actitudes individuales con lo que se proyecta respecto a la política. Es ahí donde se interrelaciona el ¿para usted qué es la política?, con ¿cómo se ve en la política, la relación que hace entre sus comportamientos cotidianos y los elementos asociados a la política?

Las imágenes, símbolos y significados que permean los discursos de los jóvenes y las jóvenes sobre la política, son los mismos que configuran en su vida diaria y en los escenarios donde creen ejercerla. Para ellos y ellas, su actuación política individual, familiar, institucional y social, tiene una relación directa o se encuentra en coherencia con lo que piensan sobre la política en el ámbito público; sin embargo, lo que cambia son los escenarios y los personajes tal como se aprecia a continuación.

En búsqueda de la autonomía

Al realizar la analogía entre los imaginarios sobre la política y las formas de actuación política en los jóvenes y las jóvenes, se evidencia que el ejercicio de gobierno que aludía al concepto, ahora es trasladado al ejercicio juvenil; la interpretación de los discursos y de los fragmentos retomados del grupo focal y de las entrevistas, permitieron entrever cómo la búsqueda de la autonomía en la etapa del curso de vida que atraviesan las personas jóvenes es un **elemento central que determina la comprensión de la política como forma de gobierno individual**. Cuando afirman que tienen su propia política, hacen

alarde a la búsqueda del ejercicio de la individualidad sin requerimiento de límites, imágenes alternas de autoridad, sujetos o instituciones que demarcan un orden y regulan sus comportamientos cotidianos. “...Uno es único, uno tiene su política... para hacerse valer como persona y no dejarse de nadie...” (E11. Hombre, 16 años); “...La política es una perdedera de tiempo, porque yo pienso que cada quien hace lo que quiere... por ejemplo si yo quiero estudiar estudio, si me quiero quedar en la casa me quedo en la casa, todos hacemos política...” (E5. Hombre, 17 años).

Algunos jóvenes y algunas jóvenes, a pesar de manifestar su apatía respecto a la política, consideran simbólicamente que el poder obtenido en ella es la manera como pueden construir sus vidas desde sus formas de pensar, sentir o actuar, ajenas a los modelos establecidos socialmente y a los criterios de quienes continuamente están revisando sus actuaciones. La búsqueda del poder es uno de los fines últimos de la política tal como se ha entendido culturalmente; así mismo, en los jóvenes y en las jóvenes la búsqueda del autogobierno como “ejercicio político” es respaldado desde el establecimiento de posiciones que han ubicado cuando reconocen que en tanto jóvenes pueden ejercer acciones independientes de las reglas y normas construidas socialmente. “...La política son las diferentes formas de uno pensar sobre algo, sobre cualquier cosa se puede hacer política...” (E9. Mujer 15 años); “...La política es defender lo que nosotros pensamos, sin tener que cumplir las reglas...” (E5. Hombre, 17 años).

Tras un bien común

A pesar de haber prevalecido en el imaginario de los jóvenes y de las jóvenes el discurso sobre cómo gobernar siendo joven independiente de las reglas construidas socialmente, este planteamiento contrasta con el criterio de algunos jóvenes y de algunas jóvenes, cuando asumen la política como un aspecto que permite la convivencia social a partir del establecimiento de reglas, de la búsqueda de acuerdos y negociaciones para el bien común.

“...La política es para hacer acuerdos nada más, porque todas las personas no pensamos iguales (sic); si no estamos de acuerdo cada uno se va con quien quiera; por ejemplo, como hacemos los debates entonces que hay un grupo y el otro grupo que no está de acuerdo... creo que ahí se está haciendo política para llegar a una conclusión o a unos parámetros...” (GF. Hombre, 15 años).

Para los jóvenes y las jóvenes, uno de los elementos que permite el logro de la convivencia es el reconocimiento de que los individuos son portadores de pensamientos, ideas e intereses que no siempre son acordes con los de las demás personas; esta diversidad es reconocida por ellos y por ellas como una forma de expresar diversas posiciones y conjugar los intereses individuales con los del colectivo.

La diversidad de pensamientos la escenifican las personas jóvenes con un debate, puesto que para ellas el expresar los discursos, asumir posturas y confrontar argumentos conduce, más que a la unificación de criterios, al complemento de los mismos, ya que cuando se busca dominar o persuadir con una sola idea los pensamientos del otro lo último que se pretende es llegar a acuerdos donde ambas partes queden satisfechas. Otro de los aspectos que retoman los jóvenes y las jóvenes como parte de la convivencia y a su vez como expresión de la política en la vida cotidiana es el establecimiento de reglas que al ser cumplidas orienta la configuración de relaciones acorde con sus intereses. “...*La política son (sic) una serie de reglas que se deben llevar a cabo para estar todos como en sociedad y sin problemas, cuando un grupo de personas conviven y se llevan bien...*” (E13. Mujer, 15 años).

En párrafos anteriores los jóvenes y las jóvenes asumen las reglas como unos constructos impuestos por los gobernantes y las gobernantes en función del orden social; ahora, al retomarlas como ejercicio cotidiano, afirman que pueden hacerse partícipes de su construcción y esto facilita su cumplimiento, ya que las conciben como un medio para superar las dificultades de un colectivo y obtener al mismo tiempo beneficios individuales.

Familia y Colegio: Escenarios para la vivencia de la política

Al comprender la manera como los jóvenes y las jóvenes configuran sus acciones políticas en los escenarios familiar e institucional, se encuentra que ellos y ellas lo relacionan con lo expresado y representado anteriormente sobre la política; es decir, la imagen de política como forma de gobierno, promesas, intereses individuales o compartidos, asunto de negociaciones o forma de vida, lo trasladan a la familia y al colegio.

“Mis padres son los políticos de la casa”

Para los jóvenes y las jóvenes el imaginario más cercano de la política es la de gobierno y uso del poder; esta imagen la proyectan al interior del grupo familiar al atribuirle en su mayoría al padre, a la madre o a los hermanos y hermanas mayores, quienes, desde su percepción, se encargan de controlar y regular las acciones del grupo familiar, asumiendo cotidianamente el poder y la autoridad. “...*En mi casa hay política porque siempre lo mandan a uno y uno tiene que hacer lo que los papás digan...*”. (E5. Hombre, 17 años).

Se refleja la relación que la gente joven hace entre la política y el poder, donde es visible la figura de quién manda, cómo manda y quiénes obedecen dichos mandatos. Esto da cuenta de la reproducción sociocultural de unas formas de relación jerárquicas permeadas por la cultura patriarcal, donde el padre es la principal figura de poder, encargado de preservar el orden y de regular cada una de las acciones de los demás integrantes de su grupo familiar. En este sentido, la manera como se organiza la familia expresa la

forma de organización de la sociedad, es decir, la imagen de padre dirigente con la del gobernante local, regional o nacional, que tiene como punto de partida el poder del hombre, tal como lo expresa el siguiente relato. “...*En mi familia sí hay política porque desde siempre mi papá me manda a hacer lo que él quiere y eso es muy parecido al presidente y toda esa gente que manda a los de abajo...*” (E4. Mujer, 16 años).

Algunos jóvenes y algunas jóvenes no se reconocen como personas políticas ya que no conciben su etapa actual como un espacio desde donde puedan dirigir o gobernar a otros, debido a que en su mayoría deben estar sujetos a la figura de autoridad ejercida por sus antecesores y antecesoras. Sin embargo, el desconocimiento de su rol político en familia se desvanece cuando reconocen que son políticos a pesar de no ser los primogénitos o primogénitas, puesto que tienen la posibilidad de ejercer algún tipo de control sobre otros, como lo podría ser sobre los hermanos menores, bajo la connotación: ¡Si me mandan yo también mando! Ejercer control y gobernar en la familia es concebido como uno de los imaginarios que los jóvenes y las jóvenes han construido sobre el significado y la forma de hacer política.

“La rectora y los representantes de grupo son los políticos del colegio”

Para las personas jóvenes se ha tornado más fácil asociar los elementos de la política con uno de los ámbitos institucionales como lo es el colegio, a diferencia de la familia, donde expresaban que al ser un espacio privado, es más complejo relacionarlo con la política. El colegio les representa un espacio que posibilita una mayor visualización de los elementos que tejen el concepto de la política, otorgando protagonismo al tema de la representatividad y la acción gubernamental o administrativa que en el colegio es reflejada desde dos actores: acción gubernamental desde el rector-directivos, y los estudiantes y las estudiantes.

a) La Política desde los directivos. Al trasladar la figura de gobierno local al contexto educativo desde el panorama de la gente joven, se hace la analogía entre “la rectora como figura de alcalde”, “los docentes y demás directivos como su gabinete o sus aliados”, y “los jóvenes y las jóvenes como los beneficiarios y beneficiarias de sus acciones, quienes se encargan de actuar con responsabilidad y en coherencia con los constructos de la institución y los reglamentos establecidos”.

De esta forma la población joven asume como imaginario central de política en el ámbito institucional, la relación jerárquica existente entre los directivos-docentes y estudiantes, a partir de las distinciones o diferencias demarcadas por el rol socialmente establecido, relación que conlleva a que las personas jóvenes asuman la política dentro del colegio como el espacio donde se imponen pautas a través de los manuales de convivencia y otros

reglamentos que buscan responder a las demandas institucionales. “...*La rectora es la política en el colegio, porque es como la persona que manda y pone los reglamentos para que según ella las cosas salgan bien...*” (E8. Mujer, 17 años).

Este imaginario político de orden institucional refleja la inconformidad del sector poblacional joven frente a la acción de gobierno que se ejerce en el colegio, lo que genera su poca participación en las decisiones, en la construcción de las reglas y en las conductas que les benefician o afectan cotidianamente. En consecuencia se refleja una respuesta pasiva de los grupos de jóvenes frente a la toma de decisiones, y el rechazo o dificultad para cumplir las reglas establecidas, lo que puede ser interpretado por el cuerpo directivo como un “acto de desobediencia o rebeldía”, o como el “irrespeto al reglamento estudiantil y a los encargados y encargadas de su formación”.

b) La política desde los estudiantes y las estudiantes. Aunque las personas jóvenes conciben que la actitud pasiva o silenciosa les permite permanecer indiferentes a las situaciones ya que no les representa responsabilidad alguna, reconocen que además del ejercicio político y decisorio por parte del equipo directivo, existe una esfera que promueve el ejercicio político en los jóvenes y las jóvenes del plantel educativo, a través de la vinculación en procesos de participación juvenil como lo es el gobierno escolar. Desde su imaginario, la persona reconocida como política en el colegio es aquella que representa los intereses de todos los estudiantes y las estudiantes. “...*Yo me considero una persona política porque al ser la representante de grupo tomo en cuenta lo que piensan mis compañeros, y depende de las opiniones que haya en mi salón me baso para manifestarme ante los profesores...*” (E2. Mujer, 16 años).

Este proceso de participación juvenil denominado por el grupo de jóvenes como una manera de hacer política en el colegio siendo estudiante, responde a una forma de ordenamiento institucional reglamentado por el Congreso de la República mediante la ley 115 de 1994 (ley general de educación de la República de Colombia), la cual señala *las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad*.

Para contribuir a la participación activa del grupo estudiantil en su formación integral, el artículo 92 de la ley 115 hace énfasis en la necesidad de generar acciones pedagógicas que contribuyan al desarrollo de sus habilidades y capacidades para *la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación*.

Una de las estrategias establecidas mediante esta ley para alcanzar los intereses propuestos anteriormente es la elección de representantes estudiantiles y un personero, personas que dentro de la comunidad académica sirven como puente entre el grupo estudiantil y el equipo directivo, y a su vez tienen la

función de promover los intereses, derechos y deberes de los estudiantes y de las estudiantes.

Desde la percepción de los jóvenes y las jóvenes, el ser representante de grupo o personero es la mayor forma de hacer política en el colegio, no solo porque se representa a otros o se tiene una figura jerárquica, sino también porque detrás de ello se encuentran todas las características que refleja la figura de un gobernante o de una gobernante. En el caso del personero, éste se presenta como candidato y compite con otros estudiantes y otras estudiantes, elabora un plan de trabajo, traza propuestas a desarrollar a lo largo de su periodo de gobierno, hace campañas y promesas de posibles beneficios para la institución y para el grupo de estudiantes en caso de ser elegido, lo que le permite adquirir un número de personas que le garanticen el cargo. “... *Un personero debería hacer política y no politiquería, prometer cosas y cumplirlas, el próximo año me voy a lanzar de personero y les prometo que voy a hacer esto pero cumpliendo...*” (E5. Hombre, 17 años).

El imaginario de política en los jóvenes y las jóvenes, como figura de quien representa a otros, es asumido por algunos jóvenes y por algunas jóvenes como un ejercicio “poco deseado”, debido a lo que implica asumir las responsabilidades otorgadas por dos colectivos: por un lado, el grupo de docentes y el cuerpo directivo que esperan tener un aliado o aliada entre los estudiantes y las estudiantes, incentivando a la reproducción del orden y a la aprobación de las decisiones tomadas en aras del beneficio escolar. Por otro lado se encuentra el colectivo de compañeros y compañeras escolares en espera de que todos sus intereses, ideas y propuestas sean aprobados, independientemente de que estén en contraposición al equipo directivo o a las apuestas institucionales. “...*En el colegio hay política, una de ellas es el consejo directivo, pero a mí no me gusta estar porque es un cargo pesadito, porque hay que estar en todas las reuniones, es que es responder por gente y no aguanta...*” (E14. Mujer, 15 años).

Esto muestra cómo las responsabilidades implican para quienes tienen el cargo de representantes, asumir posiciones que no siempre son acordes con sus criterios personales; además, cuando las presiones son de ambos colectivos, recae sobre dicha persona un cuestionamiento sobre sus decisiones o actos representativos y juicios acerca de sus acciones, como por ejemplo: “buenos representantes” o “éste dijo mucho y no cumplió nada”.

“Hago política cuando me conviene”

“Uno negocia con la mamá cuando le pide los permisos, le doy esos permisos pero si me barre y arregla la casa y si a uno le convienen las cosas pues las hace o si no, no”.
(E5. Hombre, 17 años)

Para los jóvenes y las jóvenes el llegar a acuerdos es una característica significativa de la política, porque es allí donde se entrecruzan intenciones individuales y se obtienen beneficios compartidos. Es así como uno de los imaginarios más sobresalientes respecto al ejercicio de la política en la familia alude a la búsqueda de “acuerdos” para satisfacer intereses de partes involucradas, como pueden ser las personas jóvenes en relación con las personas que conforman su sistema familiar.

Aunque inicialmente manifestaban poco interés a la hora de versar sobre la política y expresaban su apatía respecto a ella, resignifican su mirada, reconociendo que en su vida familiar “es buena” cuando se convierte en un medio para alcanzar beneficios individuales propios de su etapa de vida actual. *“...La política en parte es buena porque se negocian muchas cosas de interés como los permisos, es que a uno como joven lo retienen mucho y por eso es vacano negociar los permisos...”* (E5. Hombre, 17 años).

Según los jóvenes y las jóvenes, así como en el ámbito público se negocian intereses entre instituciones e individuos para obtener el bienestar individual o colectivo, en la familia esta característica perdura cuando se alcanza un fin determinado; desde el imaginario de la gente joven, en la familia es posible hacer política cuando se pone en escena el poder de las conversaciones, las peticiones, las promesas con el fin último de alcanzar los intereses a partir de una ganancia “compartida”. *“...Yo hago política cuando me pongo de acuerdo con mi mamá; por ejemplo, ella me dice que tengo que tender mi cama o si no, no me deja jugar, o que tengo que lavar mi ropa o si no, no me deja ir a tal parte...”* (E14. Hombre, 15 años); *“...Yo solo le hago caso a mi mamá y eso que en algunas cosas, como en lo que me conviene a mi; por ejemplo ella me dice que arregle la pieza y me da plata entonces yo le hago caso...”* (E11. Hombre, 17 años).

Inicialmente los jóvenes y las jóvenes proponían sus mayores discusiones respecto a la política como un acto donde priman las promesas sin cumplimiento, lo que les da elementos para enjuiciarla como “algo malo” que no trae beneficios a la sociedad sino a quien la representa. Sin embargo, al contrastar este tema con su vida familiar, se encuentra que son ellos y ellas quienes representan y reproducen esta imagen de política al hacer constantemente promesas que no son cumplidas pero en las que obtienen un beneficio individual. De tal manera, se hace evidente cómo los imaginarios políticos de los jóvenes y las jóvenes se mueven en una paradoja entre el deber ser que plantean y las actuaciones cotidianas que emergen de ellos y ellas.

Tal afirmación incita a cuestionar hasta qué punto se habla de acuerdos, negociaciones y redefinición de reglas cuando lo que se evidencia son chantajes, un movimiento de intereses individuales y un quebrantamiento de las responsabilidades que hacen parte de los sujetos que viven en familia, reproduciendo las prácticas “clientelistas y politiqueras” con las que se logran algunos intereses sociales. “...*Uno hace política cuando se trama a la mamá pa’ que le dé un permiso, y le promete algo que no va cumplir después...*” (E5. Hombre, 17 años).

No es posible construir un escenario político en familia cuando prevalecen los intereses individuales de las personas jóvenes sobre los del colectivo, ni hay un ejercicio de negociaciones al carecer de argumentos que validen las posturas asumidas tanto por los jóvenes y las jóvenes como por los demás integrantes.

El acuerdo no se puede construir sobre la base del chantaje ni en la evasión de responsabilidades, porque éstas hacen parte del rol social de cada integrante de la familia; así, las acciones políticas de los jóvenes y las jóvenes se enmarcan contradictoriamente en un “acuerdo” que lleva a la ganancia individual, y no en un acuerdo que permita el diálogo de pensamientos, posturas y objetivos que puedan ser puestos en común y nivelados para beneficio compartido.

El desdibujamiento de la política y la perpetuación de las prácticas en los jóvenes y las jóvenes no sólo ha sido responsabilidad de ellos y ellas; la familia ha tenido una amplia incidencia en su formación, al permitir que las responsabilidades propias del rol de la gente joven sean ejercidas como algo opcional, asumiendo que algunos de sus deberes pueden ser cumplidos u obviados de acuerdo con los intereses individuales.

Si se busca construir relaciones democráticas en la familia y un ejercicio político en sus integrantes, es necesario partir del cumplimiento de cada uno de sus roles y funciones, y trasladar las conveniencias individuales a la ganancia compartida, reconociendo que a través de los procesos de formación familiar es posible devaluar las prácticas egoístas y encaminarlas hacia una responsabilidad familiar basada en fines altruistas. Al asumir tales posturas no se hace un favor a la familia y a la sociedad; tan sólo se asume la responsabilidad social de actuar como individuos con derechos y deberes sociales.

En la familia. “Sin plata no hay aporte”

Otro de los elementos que asocian los jóvenes y las jóvenes con el ejercicio de la política está relacionado con los aportes que se pueden brindar para el beneficio de la familia, los cuales se dan desde lo económico o desde las actitudes y comportamientos de sus integrantes. Este imaginario tiene una estrecha relación con el imaginario de la política como gobierno, búsqueda y ejercicio del poder, en tanto se puede apreciar que los recursos económicos

permiten o sustentan el poder y por ende las decisiones de los representantes y las representantes gubernamentales.

Desde la mirada de la gente joven este panorama de acción política se visualiza diariamente en la familia, en la medida en que el manejo de los recursos monetarios por parte de algunos y algunas integrantes, les otorga el privilegio de ejercer ciertos comportamientos y tomar decisiones que involucran a las personas que no se encuentran en la misma condición económica. Bajo esta línea, la mayoría de jóvenes manifiesta que no participan políticamente puesto que no contribuyen económicamente a la satisfacción de las necesidades de su grupo familiar; al contrario, demandan recursos y servicios de sus antecesores y antecesoras para solventar los requerimientos cotidianos. *“...Como joven yo no apporto nada en mi casa porque todavía no estoy trabajando ni nada, antes me tienen que dar mis padres para salir adelante...”* (GF. Mujer, 16 años); *“...En mi casa el único que se diría que hace política es mi hermano porque está trabajando y da cualquier cosa en la casa, entonces mi mamá como que le presta más atención a lo que dice, y nos dice a nosotros que le debemos hacer caso...”* (E7. Hombre, 15 años).

El último relato refuerza el contenido que le otorgan los jóvenes y las jóvenes a lo económico como forma de brindar aportes en la familia, puesto que les da posibilidades y privilegios de ser reconocidos y reconocidas, o adquirir un status ante los demás integrantes. Paradójico a lo anterior, en otros jóvenes y en otras jóvenes yace la connotación de que sus aportes en la familia se dan desde los pensamientos, comportamientos y actitudes que pueden contribuir a los beneficios e intereses del grupo familiar. La vinculación política no la limitan a la contribución económica; afirman que se da desde la capacidad que tienen para expresar sus pensamientos y puntos de vista que afectan de manera directa e indirecta las decisiones que emergen en la dinámica familiar. *“...Yo hago política cuando en un momento dado doy opiniones acerca del bienestar de mi familia, donde decimos vamos a hacer esto, las leyes que vamos a cumplir son tales...”* (E12. Mujer, 17 años).

Es oportuno señalar que para el alcance de comportamientos democráticos al interior de la familia, se requiere repensar el lugar atribuido a sus integrantes, reconociendo que cada uno ocupa una posición determinada de acuerdo con su etapa de vida y puede incidir en la familia de diversas formas; de esta manera, se asume que los jóvenes y las jóvenes tienen un rol específico e importante, así no contribuyan económicamente; ellos y ellas aportan continuamente desde el cuidado, acompañamiento y cariño que pueden ofrecer a los demás integrantes, entre otros aportes que requieren ser valorados.

Una última característica de los aportes como elemento asociado a la política, está relacionado desde la mirada de los jóvenes y las jóvenes con la respuesta de ciertos compromisos adquiridos en la vida cotidiana, como por ejemplo el asumir un comportamiento adecuado en el ámbito escolar, en retribución a los intereses y expectativas que tiene la familia sobre su formación como medio para lograr el bienestar individual y colectivo. *“...Yo apporto en*

mi familia cuando no les genero problemas, por ejemplo, que vaya bien en el colegio, porque eso los mantiene a ellos de alguna manera tranquilos...” (E4. Mujer, 16 años); “...Aporto en mi familia siendo responsable, cumpliendo con mis deberes, y siendo una buena estudiante...” (E1. Mujer, 16 años).

Con los relatos anteriores se refleja cómo para algunos de los jóvenes y las jóvenes el cumplimiento de sus deberes, más que ser un acto de reciprocidad o de corresponsabilidad familiar, es comprendido como un aporte que otorgan a la familia, como es el ser responsable o usar adecuadamente sus recursos. No obstante, más que ser aportes que coadyuven al grupo familiar; son acciones necesarias que contribuyen a la formación individual del colectivo joven.

Las personas jóvenes reconocen que a pesar de que les han sido establecidos una serie de comportamientos para la convivencia en familia y para la satisfacción de sus necesidades e intereses, sus logros están demarcados por sus libertades y por las decisiones de ser, actuar y aportar en la construcción de los sueños familiares, sueños que en palabras de Gimeno (1999), surgen de los deseos compartidos, de las necesidades humanas más básicas y de las más particulares y personales.

En conclusión de este punto, los aportes tanto económicos como actitudinales son un componente de la política en familia desde la mirada de los jóvenes y las jóvenes, porque permite construir nuevas realidades familiares y contribuir al logro de los intereses, requerimientos y sueños contruidos, tal como se vislumbra cuando los ciudadanos y las ciudadanas ponen su mirada sobre el gobernante o la gobernante en espera de que sus promesas y los sueños contruidos a lo largo de su periodo de elección, logren su cumplimiento.

En el colegio: “Aporto desde mis actitudes y comportamientos”

Algunos y algunas de los jóvenes y las jóvenes resaltan que no necesariamente se es político en el colegio al ejercer cargos representativos, al encabezar las filas de la candidatura para el gobierno escolar, o por ser el preferido de los compañeros, compañeras y docentes. Se es político continuamente al dirigir acciones, confrontar pensamientos, organizarse en función de los intereses que los benefician y las benefician como colectivo escolar; al hacer negociaciones y llegar a acuerdos para la consecución de objetivos tanto individuales como grupales. “...A nosotros nos iban a poner a repetir el servicio social y no era justo porque nosotros hicimos un curso que lo remplazaba, entonces nos unimos para decirle a los profesores que no estábamos de acuerdo, entonces cedieron y nos dieron la oportunidad de darnos las horas...eso es política...” (E12. Mujer, 17 años), “...En el salón hacemos política cuando trabajamos en subgrupos y entonces decimos que usted hace esto y yo tal cosa, y así nos dividimos el trabajo...” (E10. Hombre, 18 años).

Las personas jóvenes manifiestan que el ser político en el colegio es un acto necesario, ya sea para fines individuales o colectivos, en tanto induce a movilizarse y dirigir nuevos pensamientos en aras de objetivos que comprometan su bienestar como grupo estudiantil. La toma de iniciativa, el llegar a acuerdos y generar propuestas, son elementos políticos que no requieren de un status o título de quien los ejerce (representante o personero); ello puede surgir de cualquier integrante del grupo como respuesta a una necesidad evidenciada. Lo colectivo, el bienestar del otro y el trabajo grupal no siempre constituyen el interés de la mayoría de los jóvenes y las jóvenes; hay quienes piensan que la política no depende de la interacción con las demás personas o de construir ideas conjuntas, sino más bien de los intereses individuales que sólo competen la acción personal que tiene responsabilidades y resultados individuales, como lo es el éxito o fracaso escolar. “*...Soy político cuando digo: el próximo periodo no pierdo materias, me voy a dedicar al trabajo...*” (E5. Hombre 17 años); “*...No pues, hay veces cuando uno dice voy a hacer tal cosa y no lo hace, o dice uno ahí voy a estudiar para tal cosa y no estudia, a la final eso a nadie le afecta, si hay que entregar un trabajo yo veré si lo llevo o negocio con el profesor y le pido plazo...*” (E8. Mujer, 17 años).

Las líneas anteriores responden al cúmulo de pensamientos que surgen por parte de los jóvenes y las jóvenes sobre el ejercicio de la política, pensamientos que no siempre dependen del sentir colectivo, ya que algunos de ellos adquieren significado y reconocimiento al ser vistos como pensamientos alternos a lo que se piensa comúnmente. Cada imaginario refleja la asociación de imágenes construidas socialmente, reproducidas y recreadas de acuerdo con los referentes adquiridos a lo largo del curso de vida de la persona joven; con ello se refuerza que los imaginarios sobre política en el escenario institucional no están aislados de los evidenciados en el ámbito familiar o en el contexto global, ya que imprimen las mismas características y sólo cambian algunos actores y el escenario.

Para los grupos de jóvenes, el detenerse a pensar sobre sus actuaciones cotidianas en la familia y en el colegio, es explorar un mundo en el que se mueven diariamente pero en el que pocas veces se reflexiona y pocas veces se desentrañan las vivencias y significados que le otorgan a los elementos constituyentes de su vida diaria. Al mismo tiempo que los jóvenes y las jóvenes comparten que el volver sobre su realidad familiar e institucional es un asunto nuevo, reconocen que lo que antes asumían como actos aislados, como lo son las promesas, intereses, aportes, poder, se encuentran asociados con la actuación política en familia y en el colegio.

IV. Conclusiones

Los resultados de la investigación destacan que el principal imaginario sobre la política en los grupos de jóvenes hace referencia a los asuntos de gobierno y de partidos políticos, reflejados en las prácticas y discursos de los

representantes y las representantes como Alcaldes, Alcaldesas, Gobernadores, Gobernadoras, Presidentes, Presidentas y demás figuras representativas. Algunos jóvenes y algunas jóvenes refieren la política a la forma de vida o ejercicio que transversaliza las acciones cotidianas ejercidas en diferentes ámbitos de interacción. Desde este último imaginario, las personas jóvenes consideran que en la simplicidad y naturalidad de sus relaciones se establecen actos políticos, ya que reconocen los actos individuales como forma de influir en los demás sujetos y de buscar la convivencia social, a través del establecimiento de reglas, de la búsqueda de acuerdos y de negociaciones para el bien común.

Los discursos y acciones de algunos jóvenes y de algunas jóvenes evidencian la reproducción del imaginario de la política como forma de gobierno en los escenarios familiar e institucional. Para ellos y ellas, su actuación se encuentra en coherencia con lo que piensan sobre la política como forma de gobierno (promesas sin cumplimiento, engaño, búsqueda y ejercicio del poder, mandatos); sin embargo, lo que cambia son los escenarios y los personajes. Aunque los jóvenes y las jóvenes otorgan elementos políticos a las acciones familiares, se les torna más fácil asociar algunos aspectos de la política con el colegio, puesto que en tal escenario encuentran mayor presencia del tema de la representatividad y las figuras jerárquicas: Alcalde-ciudadanos-ciudadanas, Rectora-colegio.

La mayoría de los jóvenes y de las jóvenes se mueve en una paradoja entre el deber ser que plantean y las acciones que ejercen; es decir, aunque ellos y ellas manifiestan su apatía respecto a la política, consideran que “el poder” obtenido a través de ésta es la manera propicia para ejercer acciones libremente en el colegio y en la familia, trascendiendo los beneficios individuales sobre los colectivos.

Las relaciones de poder y la concepción tradicional del joven no permiten su reconocimiento como actor político en el medio familiar e institucional. La familia y el colegio son espacios propicios para la vivencia y actuación política de los jóvenes y las jóvenes; sin embargo, desde estos escenarios no se está potenciando su rol político debido a las clases de relaciones de poder existentes, acompañadas del imaginario tradicional sobre el joven o la joven como persona carente y en situación de riesgo que los deja en una posición limitada para involucrarse en diferentes asuntos propios de cada escenario. Para lograr un ejercicio de la política al interior del grupo familiar y en el colegio, es necesario empezar por la modificación de las relaciones de poder y la mirada tradicional de las personas jóvenes, y empezar a reconocerlas con capacidad de incidir y aportar en sus contextos inmediatos.

Es necesario reconocer el rol o forma de actuación política desde la cual la gente joven se vincula a los propósitos de desarrollo que emergen en la familia, y cómo su reconocimiento en este primer espacio posibilita afianzar su rol político en tal espacio cercano, como lo es el colegio. No es factible para quienes asumen la familia como campo de investigación y acción, menguar el

rol que asume el grupo jóvenes en los procesos de desarrollo familiar y social, ni limitar los aportes que puede dar para la comprensión de la vida en familia, con base en sesgos relacionados con algunos imaginarios sociales contruidos sobre los jóvenes y las jóvenes que los ubica en condición de riesgo a causa de los diversos factores coyunturales que permean la realidad social (Ejercicio de la maternidad a edad temprana, uso de sustancias psicoactivas, alcoholismo, entre otros)

Continuar asumiendo al sector poblacional de la gente joven desde una postural liminal, invisibilizando su rol sociofamiliar, conduce al desvanecimiento del discurso que se ha planteado coherentemente desde la academia y desde las diversas organizaciones sociales, donde se asume el empoderamiento y la capacidad de agencia o potenciación como elementos clave para entender los procesos de cambio en la población juvenil.

Lista de referencias

- Baeza, M. (2000). *Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Bello, M. (1997). *Imaginarios y Representaciones. Relaciones-implicaciones-particularidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Bogotá.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Buchheim, H. (1985). *Política y Poder. ¿Qué significa pensar políticamente?* Barcelona: Alfa, S. A.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley general de educación. Ley 115 de 1994*. Bogotá: ECOE Ediciones. Colección Las Leyes de Colombia.
- Echeverría, B. (1996). *Lo político y la política. Exposición del autor en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra*. Portugal.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Escobar, M. (2006). *La investigación sobre juventud en Colombia: Construcción de los sujetos desde los discursos especializados*. Revista Actualidades Pedagógicas (48). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Gimeno, A. (1999). *La Familia: El desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel, S. A.
- Gonzales, J. & Sánchez, A. (2000). *Juventud y Región. Estudio exploratorio sobre la juventud en el Valle del Cauca*. Santiago de Cali: Gobernación del Valle.
- Hurtado, D. (2004). *Reflexiones sobre la Teoría de Imaginarios*. Red Internacional de Investigación en Motricidad y Desarrollo Humano. Popayán: Universidad del Cauca.
- Martínez, E. (2006). *Competencias de lo público que orientan la configuración*

- de actores políticos. Tesis de maestría. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde.
- Murcia, N. (2006). Vida Universitaria: Un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos. Tesis de doctorado. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano de la alianza Cinde-Universidad de Manizales.
- Palacio, M. & Restrepo, J. (2008). Lineamientos política pública de juventud. Diversidad y equidad participativa. Manizales. Gráficas Tizán Ltda.
- Roth, A. (2002). Políticas públicas: Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Aurora.
- Villegas, D. (1998). Política social y la política de juventud en el distrito capital. Memorias del seminario Juventud, Política Social y violencia urbana. Bogotá.

Referencia

Cristian David Soto Ospina, Johanna Vásquez Jaramillo y Yudi Bibiana Cardona Loaiza, “Imaginarios de gente joven sobre la política: Vereda Alto-Bonito-Manizales, Colombia”, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 393-422.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(1): 423-455, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina*

Melina Vázquez**

Investigadora tesista del Grupo de Estudios de Protesta Social y Acción Colectiva (GEPSAC), coordinado por Federico Schuster, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, e integrante del Grupo de Trabajo “Juventud y nuevas prácticas políticas”, coordinado por Sara Victoria Alvarado, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires en las materias “Sociología General” e “Historia del Conocimiento Sociológico I”.

• **Resumen:** *La emergencia de las organizaciones autónomas de desocupados y desocupadas en Argentina ha favorecido la formación de nuevas experiencias militantes, donde cobra una relevancia central la participación juvenil. En un contexto de desocupación, desinstitucionalización y cuestionamiento de los canales y formas tradicionales de participación y representación política, las organizaciones de desocupados y desocupadas constituyen un espacio fértil para el desarrollo de carreras de militancia política que estructuran tanto nuevas formas de vida como novedosas modalidades de socialización política entre los jóvenes y las jóvenes.*

En el artículo, propongo abordar las cuestiones mencionadas a partir de la (re)construcción y el análisis de las carreras de activismo de jóvenes de un Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) autónomo, partiendo de una perspectiva biográfica. Nos interesa analizar cómo se produce su incorporación a un movimiento de desocupados y desocupadas, qué tipo de participación tienen en el mismo y de qué modo se redefinen los aprendizajes políticos en relación con las experiencias militantes. Fundamentalmente, analizo de qué modo el activismo político de los jóvenes y las jóvenes produce transformaciones o puntos de viraje tanto en sus respectivos ciclos de vida, como también en relación con sus respectivos marcos interpretativos. A partir de la utilización de entrevistas biográficas, elaboro relatos de vida de jóvenes referentes del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de Lanús.

Palabras clave: socialización política, juventud, movimientos de

* Este artículo presenta algunos de los resultados de mi tesis de Maestría, cuyo título es “La socialización política de jóvenes piqueteros. Un estudio a partir de las organizaciones autónomas del conurbano bonaerense”; financiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (entre mayo de 2004 y febrero de 2007) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (desde marzo de 2007 hasta marzo de 2009) Número de contrato: 132104; inscripta en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

** Licenciada en Sociología, Magister en Investigación en Ciencias Sociales y doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: vazquezmelina@hotmail.com.

desocupados y desocupadas, autonomía, método biográfico, narrativas, Argentina.

A política desde abaixo: as narrativas militantes dos jovens e das jovens desempregadas na Argentina

• **Resumo:** *A emergência das organizações autônomas de desempregados e desempregadas na Argentina tem favorecido a formação de novas experiências militantes, onde a participação juvenil gera uma relevância central. Num contexto de desemprego, desinstitucionalização e interrogatório dos canais e das formas tradicionais de participação e da representação política, as organizações de desempregados e desempregadas constituem um espaço fértil para o desenvolvimento de carreiras de militância política que estruturam novas formas de vida, como modalidades novas de socialização política entre os e as jovens.*

No artigo eu proponho aproximar as questões mencionadas a partir da reconstrução e análise das carreiras de ativismo dos jovens dum Movimento de Trabalhadores Desempregados (MTD) autônomo, partindo duma perspectiva bibliográfica. É o nosso interesse analisar como se produz a incorporação a um movimento de desempregados e desempregadas, que tipo de participação têm no movimento e como redefinem-se as aprendizagens políticas respeito às experiências militantes. Basicamente, analiso de que maneira o ativismo político dos jovens e das jovens produz transformações ou pontos de viragem, tanto nos respectivos ciclos de vida como também nos seus respectivos marcos interpretativos. A partir da utilização de entrevistas biográficas, faço relatórios de vida dos jovens com relação ao Movimento de Trabalhadores Desempregados (MTD) de Lanús.

Palavras chave: socialização política, juventude, movimentos de desempregados e desempregadas, autonomia, método biográfico, narrativas, Argentina

Politics from bottom-up: militant narratives from unemployed male and female youths in Argentina

• **Summary:** *The emergence of autonomous organizations of unemployed people in Argentina has promoted the formation of new militancy experiences, in which youth participation is a key component. In a context where unemployment, de-institutionalization and questioning of the traditional channels of political participation and representation have occurred, the unemployed organizations are fertile ground for the emergence of new careers of political militancy, which have created new ways of life and alternative political socialization among young people.*

In this article, we propose to address the above issues from the (re) construction and analysis of the youth activism careers from a specific and

autonomous kind of Movement of Unemployed Workers (MTD), and from a biographical perspective. We are interested in analyzing the way in which young people incorporate themselves into a movement of unemployed, what kind of participation they have and, at the same time, how political learning is transformed in connection to the militant experiences. Essentially, we analyze how youths' political activism produces transformations or turning points in their life cycles, as well as changes in their interpretive frameworks. We use biographical interviews to develop life stories of young people belonging to the Movement of Unemployed Workers (MTD) of Lanús.

Key words: political socialization, youths, unemployed movements, autonomy, biographical method, narratives, Argentine.

–I. Introducción. –II. Orientaciones teóricas y propuesta de análisis. –III. Sobre los movimientos autónomos de desocupados y desocupadas. –IV. Quiénes son y por qué estudiar a los jóvenes y las jóvenes del MTD. –V. Sobre los relatos de vida. Los casos de Andrés y María. –VI. Vidas militantes. Algunas claves interpretativas acerca de los impactos de la participación política en movimientos de desocupados y desocupadas. –VII. Reflexiones finales. –Lista de referencias.

Primera versión recibida abril 1 de 2008; versión final aceptada julio 17 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

La emergencia de las organizaciones autónomas de desocupados y desocupadas en el conurbano bonaerense ha favorecido la formación de nuevas experiencias militantes, donde cobra una relevancia central la participación juvenil.

En un contexto de desocupación, desinstitucionalización y cuestionamiento de los canales y formas tradiciones de participación y representación política, las organizaciones de desocupados y desocupadas aparecieron como un espacio fértil para el desarrollo de carreras de militancia política que han modelado nuevas formas de vida y que han dado lugar a experiencias novedosas en relación con la socialización política previa de la población juvenil.

En este artículo, propongo abordar las cuestiones mencionadas a partir de la re-construcción y el análisis de las carreras de activismo de jóvenes pertenecientes a un Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) autónomo, desde una perspectiva biográfica. Me interesa analizar cómo se produce su incorporación a un movimiento de desocupados y desocupadas, qué tipo de participación tienen las personas jóvenes en el mismo, así como las redefiniciones de los aprendizajes políticos ligados con sus experiencias militantes. Fundamentalmente busco comprender de qué modo el activismo político de los jóvenes y de las jóvenes produce transformaciones o puntos de

viraje en las trayectorias de vida y, mas específicamente, en relación con sus respectivos marcos interpretativos acerca de “la política”. Para esto, realizaré relatos de vida de jóvenes con referentes del MTD de Lanús.

II. Orientaciones teóricas y propuesta de análisis

Este análisis se ubica en el marco de los estudios de acción colectiva y movimientos sociales, tomando como punto de partida las perspectivas que han intentado sintetizar o integrar las dos tradiciones más significativas en este campo de estudios. Hago referencia, por un lado, a la perspectiva estadounidense, que ha reflexionado básicamente en torno a la noción de *estrategia* y de *racionalidad* como factor explicativo. Por otro lado, a la tradición europea, que se ha orientado a un tipo de análisis centrado en la noción de *identidad* como característica principal para aprehender a los movimientos sociales. Las perspectivas sintéticas han llevado a cabo un esfuerzo teórico y empírico en función de construir puentes entre las diferentes perspectivas de análisis, de modo tal que los conceptos fundamentales de cada paradigma pudieran complementarse, avanzando en la construcción de un enfoque más complejo para el estudio de la acción colectiva. (Mc. Adam, Zald & Mc. Carthy, 1988, Klandermans, Kriesi & Tarrow, 1988, Mc. Adam, Mc. Carthy & Zald, 1999, Mc. Adam, Tarrow & Tilly, 2001, entre otros).

Dichos esfuerzos se reflejaron en un nuevo tipo de abordaje respecto de las formas de activismo y la participación de los individuos en los movimientos sociales¹. En este sentido, me propongo analizar el *activismo*

¹ Siguiendo a Mc. Adam, Mc. Carthy y Zald (1988), los estudios sobre activismo en el marco de las teorías de la acción colectiva, se dividen en dos grandes grupos: uno orientado a la consideración de los aspectos micro sociales y otro a las dinámicas macro estructurales. Con respecto al primero, las explicaciones dan cuenta de cómo los individuos se involucran en la acción colectiva a partir de la consideración de los aspectos o atributos individuales que los hacen más propensos que otros a la participación en los movimientos sociales. Al interior de este grupo de estudios los autores encuentran cuatro variantes. En primer lugar, las teorías que analizan los factores *psicológicos* de los individuos como factor causal de la participación. En segundo lugar, aquellas que vinculan el activismo con la existencia de soportes actitudinales que tienen afinidad con los objetivos y los valores de los movimientos a los que los individuos se incorporan. En tercer lugar, aquellos enfoques en los que el activismo es explicado a partir de la existencia de *agravios*. Finalmente, las perspectivas ligadas con la teoría de la *elección racional*. Ésta, parte de la consideración de los individuos como sujetos calculadores, que evalúan costos y beneficios de la acción. Las perspectivas orientadas a la explicaciones macroestructurales, han formulado severas críticas a las anteriores, considerando que la participación en los movimientos no puede explicarse por el hecho de que los individuos sean “impelidos” por factores psicológicos o actitudinales, sino por la ubicación estructural de los mismos en el mundo que puede favorecer (o no) la acción colectiva. Entre estos estudios, es posible reconocer al menos cuatro factores estructurales que son relevantes para la explicación de la participación individual. En primer lugar, el contacto previo con un miembro de un movimiento social. En segundo lugar, el hecho de haber sido miembros integrantes de otro tipo de organizaciones. En tercer lugar, la existencia de una historia previa de activismo. Finalmente, la disponibilidad biográfica. Esta última dimensión apunta a la consideración del contexto biográfico de las personas que pueden favorecer la acción colectiva, mas allá de los vínculos estructurales entre los potenciales reclutados y los otros miembros o movimientos sociales. Es la ausencia de restricciones personales que pueden incrementar los costos o los riesgos del activismo (tales como el casamiento, las responsabilidades familiares, los trabajos de tiempo completo, etc.) aquello que permite explicar el compromiso en la acción colectiva. Como he señalado, en el marco de las perspectivas sintéticas existe un relativo consenso respecto de la inutilidad de continuar reflexionando desde uno u otro enfoque, descuidando elementos provenientes de los demás. Como afirma Filleule (2001), ni las teorías del comportamiento colectivo, ni las racionalistas, ni los enfoques estructuralistas, permiten construir un modelo convincente para el estudio del compromiso individual en la evolución y el curso de las

de la gente joven a partir de la articulación entre diferentes conceptos que nos permitan dar cuenta de diversos aspectos significativos en relación con su participación en un Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD). Me interesa, fundamentalmente, recuperar las siguientes nociones: *redes sociales*, *marcos de acción colectiva* y *ciclo de protestas*. La interrelación entre estos conceptos me permite analizar: 1) cómo la incorporación de los individuos a un movimiento social se encuentra vinculada con la pertenencia previa a redes sociales² y grupos primarios (Della Porta, 1988); así como también el modo en que la participación en un movimiento produce nuevas redes a partir de la construcción de lazos y vínculos producto de la militancia política (Diani, 1998). 2) Las redes de sociabilidad en tanto espacios dinámicos donde tienen lugar tanto la formación de procesos de identificación como de marcos interpretativos comunes, es decir, que funcionan como estructura celular de la acción colectiva. Además, permite comprender el modo en que se produce el alineamiento de los individuos con marcos interpretativos de los movimientos a los que se incorporan (Hunt, Benford & Snow, 2001), así como también el modo en que la creación de marcos interpretativos a partir de la acción colectiva repercute en la interpretación de los individuos acerca de sus respectivas trayectorias vitales y de militancia política. 3) Los contextos de oportunidad política que favorecen los procesos de movilización, particularmente durante los ciclos de protesta, como momentos fundamentales tanto para entender el flujo y reflujo de participantes en los movimientos, como también a partir de su impacto en los marcos interpretativos de los movimientos y experiencias personales de los activistas y las activistas.

El enfoque propuesto me permitirá analizar *cómo*, *por qué* y *de qué modo* se produce la incorporación de los sujetos jóvenes a las organizaciones autónomas de desocupados y desocupadas, así como también cuáles son los efectos de dicha participación en el tiempo. Para eso, resulta fundamental recuperar una perspectiva longitudinal (Klandermans, 1998) a partir de la cual el activismo pueda ser aprehendido como *proceso*. En relación con esto último, he retomado la noción de *carrera* de H. Becker (1971) que, aplicada al estudio del activismo político, permite comprender desde un enfoque temporal la relación entre la participación política y el ciclo de vida de las personas; el modo en que durante el curso de la misma se produce una multiplicidad de compromisos así como la retracción o extensión de los mismos y, finalmente,

acciones colectivas, siendo éste un fenómeno variable en intensidad y duración, ligado con variables contextuales y situacionales, y que son tanto de orden individual como social.

² Esta perspectiva me permite alejarme de las explicaciones ligadas con la teoría de la movilización de recursos que problematiza la participación individual en formas de acción colectiva, partiendo de la consideración de un individuo abstracto que pondera los costos y beneficios de la acción, es decir, a partir de clásico problema del *free rider* postulado por Olson (1992). Desde la consideración de las redes sociales, podemos comprender el modo en que intervienen incentivos no materiales, así como también aspectos ligados con la pertenencia previa a grupos e identidades relevantes, para entender la participación en movimientos sociales. Como sostiene Melucci (1988), las redes, entendidas como instancias de interacción, negociación y construcción de modalidades de reconocimiento mutuo, constituyen un nivel intermedio fundamental para entender los procesos de involucramiento individual en las acciones colectivas.

la conjunción entre las razones que dan los individuos para la acción, como también las posiciones objetivas que ocupan. Así, podré analizar el activismo como una de las formas de socialización política de los jóvenes y de las jóvenes.

Por socialización política entiendo el aprendizaje de las disposiciones y contenidos que conforman los universos políticos de las personas. La perspectiva propuesta se distancia de las teorías que parten de la concepción clásica parsoniana, según la cual la socialización es producto de la internalización de pautas y valores que garantizan el orden y la integración social. Partiendo de las premisas de la sociología de la experiencia, Morán y Benedicto (2002) definen la socialización política como un proceso biográfico en el que se incorporan competencias en relación con los múltiples y heterogéneos ámbitos de la vida de los sujetos; es decir, en los diversos espacios en los que producen sus prácticas sociales y por los que transcurre su vida cotidiana. Dichos aprendizajes son resultado de los procesos de interpretación y de atribución de significado; es decir, se trata de aprendizajes activos e innovadores, antes que de un mero producto de la interiorización de normas y valores.

Esta conceptualización nos permite interpretar los procesos de socialización política de los jóvenes y de las jóvenes, *más allá* de sus trayectorias de activismo político; o sea, considerando aquellos aprendizajes construidos en diferentes espacios de sociabilidad (la familia, la escuela, los grupos de pares y el barrio). Asimismo, permite analizar cómo estos se reconfiguran una vez que los sujetos forman parte de una organización de desocupados y desocupadas. Siguiendo a Funes (2003), podemos distinguir entre la “socialización previa” a la implicación en formas de participación política, y la socialización política “sobrevvenida”, vinculada con los aprendizajes y efectos formativos de la acción colectiva.

Concretamente, definimos la noción de socialización política como aquellas relaciones de sociabilidad producto de la vida asociativa que se diferencian de otras formas de sociabilidad a partir del trabajo de coproducción de marcos, de la lectura e interpretación compartida de eventos que se abren a la vida pública a partir de la definición de bienes comunes (Cefaï, 2001).

III. Sobre los movimientos *autónomos* de desocupados y desocupadas

La emergencia de las organizaciones de desocupados y desocupadas tuvo lugar en el marco del ciclo de protestas (Tarrow, 1997) que se produjo entre 1996 y 1999, donde adquirieron un protagonismo fundamental. Es a partir de la experiencia de los piquetes llevados a cabo en el interior del país —más particularmente en las provincias de Salta y Neuquén—, que comienza a gestarse tanto un nuevo formato de protesta —el piquete— como una nueva identidad política, la del piquetero o piquetera. Está expresa la reinterpretación de la figura del *desocupado* (marcado por la carencia y la condición de inactividad) a partir del carácter activo de la confrontación y la resignificación

de las condiciones objetivas en cuanto al empleo.

Posteriormente, nutridas por estas experiencias, se crearon organizaciones de desocupados y desocupadas en el conurbano de la Ciudad de Buenos Aires, especialmente en las zonas sur y oeste. Es destacable mencionar que las organizaciones de desocupados y desocupadas muestran diferencias significativas en diversos planos; fundamentalmente, en cuanto a las definiciones político-ideológicas, las formas de construcción política, el tipo de relación con el Estado y las modalidades que utilizan para escenificar sus demandas en la esfera pública. De acuerdo con lo anterior, es posible identificar tres vertientes principales (Svampa, 2005, Svampa & Pereyra, 2003): por un lado, las que reenvían a una matriz de tipo *sindical* (tanto por la trayectoria de sus militantes y sus mecanismos de intervención en la escena política como también por el vínculo trazado con organizaciones sindicales); por otro lado, las de tipo *partidaria* (ligadas a partidos políticos de izquierda); y, por último, las *autónomas*. Éstas se inscriben dentro de un modelo de trabajo básicamente territorial; proponen un tipo de construcción política independiente de los partidos políticos, del Estado, los sindicatos y la iglesia; toman la asamblea como forma de organización interna y mecanismo de toma de decisiones; reivindican la acción directa —puntualmente la realización de cortes de ruta como estrategia fundamental de confrontación—, y resignifican el trabajo como forma o matriz de integración social a partir de la creación de emprendimientos colectivos autogestionados. Cabe destacar que la idea misma de autonomía es reivindicada por los Movimientos de Trabajadores Desocupados como aspecto fundante de su identidad y autodefinición. El MTD de Lanús, a partir del cual desarrollamos nuestra investigación, se sitúa dentro del universo autonomista de las organizaciones de trabajadores y trabajadoras desocupados.

IV. Quiénes son y por qué estudiar a los jóvenes y las jóvenes del MTD

Analizar la presencia y el tipo de activismo de los jóvenes y las jóvenes en un movimiento de trabajadores y trabajadoras desocupados, supone partir de la consideración del mismo, no como unidad *empírica*, sino analítica (Melucci, 1989). Así, frente a las investigaciones que analizan los movimientos sociales como un todo (dando cuenta de sus formas de organización interna, los lineamientos político ideológicos y las demandas que formulan), pretendo hacer un análisis que penetre en el interior de este actor colectivo, con el fin de entender los diferentes tipos de sujetos que participan, cuáles son sus trayectorias vitales, de qué modo dan sentido a su participación y cómo se produce la transformación de sus biografías. Así es como podremos hacer visible la *agencia* de los actores. Esto resulta fundamental, por un lado, para poder analizar la importancia que adquiere la presencia de los jóvenes y las jóvenes en una organización que *no* es juvenil y donde no se produce una disputa generacional entre jóvenes y adultos. Por el otro, porque nos permite

comprender las diferentes expresiones que adquiere dicha presencia, es decir, las distintas formas de participación y compromiso que se producen al interior del MTD.

La importancia de la presencia juvenil se relaciona con diferentes cuestiones. En primer lugar, con que los jóvenes y las jóvenes poseen una fuerte presencia en este tipo de movimientos; en segundo lugar, con el hecho de que la formación de los movimientos autónomos de desocupados y desocupadas de la zona sur del conurbano bonaerense ha sido promovida —hacia mediados de la década del 90— por grupos de jóvenes militantes que comenzaron a desarrollar un trabajo territorial, a partir de la problemática de la desocupación. Finalmente, las experiencias de activismo político de los jóvenes son relevantes en la medida en que la producción de marcos interpretativos de las organizaciones autónomas de desocupados y desocupadas suponen un tipo de definición de la política, fundamentalmente a partir de la noción de autonomía, que puede ser entendida desde una perspectiva generacional. Es precisamente la participación juvenil y la formación de referentes jóvenes —que reemplazan a los “viejos”— aquello que aparece como condición de posibilidad para construir formas novedosas de concebir y proyectar la política.

Como lo ha mostrado la vasta bibliografía sobre juventud, existen diferentes maneras de reconocer e identificar a “los jóvenes y las jóvenes” como grupo social³. La importancia de pensar la juventud como producto de la articulación entre diferentes dimensiones (edad, generación, sector social, género y marco institucional) que expresan diversas modalidades de “ser joven” (Margulis & Urresti, 1996), se hace evidente en nuestro caso de investigación; puesto que en el MTD los “jóvenes” son identificados con dos grupos diferentes cuyas trayectorias, modalidades de presencia, participación, compromiso político y edad son diferentes. Hacemos referencia a los “compañeritos” y los “referentes”.

³ Siguiendo a Urresti (2000), las ciencias sociales han utilizado tres grandes criterios para abordar y definir qué es la juventud. En primer lugar, aquellos que toman una perspectiva demográfica y que abordan lo juvenil a partir de la identificación de criterios etarios. Estos estudios trabajan la juventud como una cohorte que comparte la misma edad biológica. Los límites que presenta este abordaje son evidentes; el único criterio que comparten las personas jóvenes es haber nacido en el mismo período de tiempo, sin que las fronteras sociales (intra o inter etarias y culturales) tengan algún tipo de relevancia.

En segundo lugar, los abordajes culturales han enfocado la definición de acuerdo con un conjunto de prácticas y significados vinculados con la creación de identidades juveniles; es decir, se apunta al análisis de la juventud como mero símbolo o estética. Si bien la juventud posee una dimensión simbólica —al igual que toda categoría socialmente construida—, no se agota en ella. Entonces, el límite de esta orientación tiene que ver con el énfasis en los aspectos significativos, desligando los aspectos materiales, históricos y políticos en que se enmarca toda forma de producción social. Por último, los abordajes sociológicos —que reconocen un punto de fuerte contacto con el enfoque anterior— han buscado definir su objeto ya no a partir de criterios etarios, sino de acuerdo con el modo en que diversas sociedades construyen y definen “lo juvenil” acorde con un conjunto de prácticas y representaciones que permiten identificar a las personas jóvenes y distinguirlas de las personas adultas. Este enfoque ha tendido a pensar la juventud como “transición” o “moratoria” vital. Siguiendo a Urresti (2000), el problema que presenta este último es que en las sociedades complejas podemos identificar “distintas sociedades en una misma sociedad”, lo cual en algunos casos lleva a identificar un modelo de juventud asociado únicamente a las formas de ser joven, ser una clase o sector social, excluyendo a aquellas que no acceden a la moratoria vital, como es el caso de los sectores populares.

El primer grupo de “jóvenes” está constituido por hombres y mujeres entre 15 y 17 años, provenientes de los cuatro barrios en que tiene presencia el MTD Lanús, y se han incorporado al mismo a partir de lo que ellos mismos y ellas mismas definen como “el problema de la desocupación” o la “necesidad de un plan”⁴. Los jóvenes y las jóvenes de este grupo participan en el movimiento, fundamentalmente, en tareas *comunitarias* (comedor, copa de leche, mantenimiento, entre otras), *productivas* (panadería, huerta, herrería y bloquera), *acciones de protesta* (cortes de ruta, marchas, acampes, etc.), así como en diferentes talleres creados exclusivamente para la gente joven (música, murga, espacio de jóvenes, encuentros latinoamericanos de jóvenes, etc.).

El otro grupo de “jóvenes” está formado por un conjunto de hombres y mujeres de mayor edad que el anterior (entre 22 y 30 años) que participan en las diversas actividades del movimiento (*productivas, asambleas, protestas* y, aunque en menor medida, *comunitarias*) al mismo tiempo que están involucrados e involucradas en tareas de tipo *organizativo* (administración, relaciones políticas, talleres de formación, etc.). Este grupo es reconocido como el de los “referentes”⁵ y se encuentra en los cuatro barrios en los que tiene presencia el MTD Lanús (La Torre, Urquiza, Gonnet y La Fe).

Es significativo tener en cuenta cómo se pone en juego la definición de “lo juvenil” al interior del movimiento. En cuanto al criterio etario, es decir, de acuerdo con la edad biológica, la definición de “juventud” es asociada al primero de los grupos, que tienen edades inferiores a los del segundo. Sin embargo, en el registro político y militante, los “jóvenes” y las “jóvenes” son los referentes. En otras palabras, se consideran jóvenes en contraposición con otros movimientos y organizaciones (entre los que podemos incluir a la otras dos vertientes de los movimientos de desocupados y desocupadas), donde quienes

⁴ En el conurbano bonaerense, el otorgamiento de los planes sociales o subsidios al desempleo, se produjo a partir de la confrontación directa con las autoridades nacionales, municipales, y los punteros políticos. En un primer momento, con la realización de cortes de ruta y, luego, con la formación de organizaciones de Trabajadores Desocupados. El monto de dichos planes es de ciento cincuenta pesos argentinos (equivalente a cincuenta dólares); por eso, entre los miembros de los movimientos suele hacerse referencia a los mismos en términos de *el plan o los ciento cincuenta*, de manera intercambiable.

La mayor parte de los integrantes y las integrantes de los movimientos de desocupados y desocupadas —tanto jóvenes como adultos—, se incorporan a los mismos a partir de la posibilidad de obtener un plan social. Sin embargo, considero que es erróneo interpretar esta forma de incorporación como producto de una mera acción instrumental o búsqueda de una recompensa material. Esto tiene que ver, por un lado, con el hecho de que este mismo plan puede ser conseguido a partir de otras estrategias de contención, vinculadas con la presencia de punteros políticos y redes clientelares en los barrios. Por otro lado, en cuanto consideramos que los jóvenes y las jóvenes son objeto de persecuciones y hostigamientos por parte de fuerzas represivas, en general, pero particularmente cuando se incorporan a movimientos como estos. Por eso, como lo mencioné al comienzo —cuando ponía en cuestión el tipo de explicaciones de las teorías racionalistas en el campo de estudios de los movimientos sociales—, las hipótesis instrumentales no permiten entender por qué, pese a esto, algunos jóvenes y algunas jóvenes se incorporan y forman parte del MTD.

⁵ Al interior del movimiento, la noción de *referente* (o de *activo militante*) se distingue de la de *dirigente*. El referente es quien tiene un mayor nivel de *compromiso* con el movimiento, ligado con su participación en la coordinación de diferentes actividades, con su fuerte presencia en el barrio y el reconocimiento por parte de sus *compañeros y compañeras*. Son estos últimos quienes avalan y legitiman su participación en las áreas de coordinación. Sin embargo, la presencia de los mismos no supone la creación de relaciones jerárquicas, como tampoco delegativas.

se abocan a las cuestiones político-organizativas son las personas adultas. Así es como cobra relevancia la consideración de una generación de jóvenes como grupo diferenciado al interior del grupo de “los referentes”; es decir, en comparación con aquellos que tradicionalmente han sido reconocidos como referencias barriales o territoriales, en general, y en Lanús en particular⁶.

Ahora bien, al interior del grupo de los jóvenes *referentes* y las jóvenes *referentes*, podemos encontrar además dos tipos de trayectoria diferente. La principal diferencia tiene que ver con el modo en que se *inicia* la participación política, como también con el *origen social*. Por un lado, encontramos jóvenes que habitan en los barrios en los que tiene presencia el MTD Lanús y cuyo acercamiento se produce —al igual que en el grupo anterior— por la *necesidad de un plan*. Su incorporación está relacionada con la pertenencia a tramas relacionales barriales, y la carrera de activismo político se produce íntegramente al interior del movimiento. Por otro lado, puedo referirme a jóvenes de sectores medios —o de sectores medios empobrecidos⁷— que inician una trayectoria de militancia previa (generalmente territorial o universitaria) a partir de la cual se produce su incorporación al MTD.

Es significativo hacer referencia al modo en que estos jóvenes y estas jóvenes se han *convertido* en referentes. Este proceso es narrado en relación con su paso por los distintos grupos de trabajo territorial que lleva adelante el MTD Lanús, a partir del cual se produce un proceso de mayor compromiso vinculado con la formación política en el movimiento. En este sentido, podemos ver cómo a partir de su participación en grupos *productivos* o *comunitarios* (la participación en unos u otros está fuertemente atravesada por divisiones de género) se produce el paso hacia otros vinculados con las áreas de trabajo *organizativo*. La construcción de referencia en ambos subgrupos da cuenta del paso de actividades “de adentro hacia fuera”, en el sentido de que se inicia participando en el sostenimiento de las tareas cotidianas del mismo

⁶ No puedo dejar de mencionar que en los barrios del MTD encontramos al interior del grupo de los “referentes” personas adultas, aún cuando no son predominantes. La consideración que se realiza en cuanto a su presencia, responde a una cierta “permisividad”, por cuanto éstos, si bien introducen “vicios” y prácticas que se alejan de las modalidades de construcción política y de las definiciones de un movimiento autónomo MTD, son “toleradas” debido al respeto y reconocimiento que estos inspiran por tratarse de personas que han tenido fuerte presencia en los barrios. En algunos casos, las representaciones positivas en torno a estos referentes se relacionan con el papel desempeñado en procesos de movilización anteriores en el barrio, es decir, con las tomas de tierra que se han producido previamente a la formación del MTD Lanús. Asimismo, la presencia de estos referentes es valorada por cuanto constituyen las figuras con mayor presencia en el funcionamiento día a día de cada uno de los galpones en los barrios donde tiene presencia el MTD.

⁷ Siguiendo a Zibechi (2003), uno de los aspectos novedosos que produjeron las consecuencias del neoliberalismo en Argentina, tiene que ver con la presencia de nuevos pobres jóvenes quienes, si bien comparten las situaciones de precariedad y desocupación con los integrantes de los sectores populares, al mismo tiempo dominan herramientas que son, en gran parte, proporcionadas por su educación formal, y que no existían en aquel sector social. Estas herramientas son, para el autor, las que proporcionan una capacidad organizativa que se expresa en la posibilidad de crear colectivos autónomos estables.

Pese a esto, los jóvenes y las jóvenes provenientes de sectores medios (incluso los empobrecidos) resaltan que no son aquellos aprendizajes, así como tampoco los construidos en relación con otros espacios o experiencias de militancia, aquello que les ofrece las credenciales para desenvolverse como *referentes* del movimiento. En este sentido, se enfatiza la importancia que posee formarse *en* el movimiento y *con* la política del movimiento.

y, como parte del proceso de construcción de su lugar como referentes, a las actividades más territoriales se les van sumando las político-organizativas.

Los pasos a partir de los cuales los jóvenes y las jóvenes referentes desarrollan una carrera militante en el movimiento de desocupados y desocupadas, son reivindicados políticamente, dado que la creación de un proceso de creciente compromiso se produce a partir del desempeño en las diferentes actividades en las que participan todos los demás miembros del MTD. De esta manera, se expresa el rechazo al modelo de militante *de afuera*, así como a una tradición ligada con la militancia territorial de los sectores medios en los barrios populares, donde éstos venían a “organizar” y a “concientizar” a los habitantes de dichos barrios⁸. En este sentido, los recorridos que desarrollan dentro del MTD los activistas y las activistas —inclusive quienes provienen de otros barrios o sectores sociales— son interpretados como expresión del rechazo de los modelos de militancia mencionados anteriormente, así como de la idea de que para convertirse en referente de un movimiento es preciso tener ciertas “virtudes” o características específicas.

Esto es reafirmado, especialmente, por los jóvenes y las jóvenes que *no* pertenecen al barrio y que han llegado al mismo como producto de una carrera de militancia previa, cuyo acercamiento al MTD tiene que ver más con la vinculación con redes sociales militantes y con la existencia de afinidades políticas con el movimiento. Ellos y ellas reivindican la importancia de iniciar su participación política en el MTD a partir de un trabajo fundamentalmente comunitario y territorial, ya que ese es el modo en que pueden construir relaciones de confianza con los vecinos y vecinas, y con los miembros del movimiento, con quienes no tienen vínculos previos al activismo.

Los jóvenes y las jóvenes referentes que han vivido en el barrio antes de su incorporación al MTD recuperan, por su parte, la importancia de haber tenido una experiencia de vida similar a la de los vecinos y vecinas de su barrio; así como la *legitimidad* que eso da, en términos del reconocimiento de los demás por sus tareas en el movimiento. Los referentes que no pertenecen a los barrios, al no haber transitado lo que podemos denominar el tránsito “de vecino a militante”, señalan la necesidad de construir esas relaciones de proximidad y conocimiento mutuo (que incluso figuran como parte del proyecto político de la organización) para tener legitimidad entre los demás miembros del movimiento. De ahí la importancia que reviste, para algunos de ellos y ellas, mudarse al barrio en el que militan (García & Vázquez, 2005).

Los diferentes grupos presentados nos permiten reconocer no sólo distintas modalidades de “ser joven” en un mismo movimiento, sino además las diferentes carreras de activismo, los niveles de participación, y el compromiso, existentes al interior del MTD.

⁸ El rechazo a estos modelos de militancia es asociado, fundamentalmente entre los jóvenes de sectores medios, a una evaluación crítica respecto de las experiencias militantes de la década del 70 y, en general, al tipo de trabajo desarrollado con los sectores desocupados por parte de algunos partidos políticos o centrales sindicales.

V. Sobre los relatos de vida. Los casos de Andrés y María⁹

En este apartado me propongo trabajar en la construcción de relatos de vida¹⁰ de dos jóvenes referentes del MTD, partiendo del enfoque biográfico interpretativo de Denzin (1989). Es decir, serán analizados tomando como punto de partida las epifanías o los puntos de viraje que alteran las estructuras significativas fundamentales de la vida de una persona. Para Andrés y María, la experiencia de la militancia política en un movimiento de desocupados y desocupadas puede ser entendida en estos términos, o sea, como una marca que redefine sus respectivas biografías, experiencias y representaciones.

Siguiendo a Denzin, las epifanías pueden presentarse de diferentes modos. Aquí me concentraré en el impacto del activismo a partir de la consideración, por un lado, de las epifanías como producto de la acumulación de experiencias. En otras palabras, se trata de un cambio que se produce en un tiempo prolongado y en relación con un conjunto de acontecimientos (*The cumulative epiphany*). Por otro lado, analizaré las epifanías que se producen en relación con un momento fundamental, que trastoca todos los aspectos de la vida de las personas (*The mayor epiphany*).

Andrés y María forman parte de un conjunto de jóvenes que han modificado su tipo de presencia y participación en el movimiento a partir de un hecho puntual, conocido como la Masacre del Puente Pueyrredón.

Por un lado, el impacto de aquel episodio supuso un viraje en sus respectivas experiencias biográficas, que se expresó también en el punto de inicio de un proceso de mayor “compromiso” con el movimiento. Sin embargo, no puedo analizar separadamente dicho acontecimiento de las transformaciones o epifanías como producto de la acumulación de experiencias, ligadas con una carrera de activismo en el MTD que ambos ya habían iniciado al momento en que se produjo dicho acontecimiento.

En relación con esto último, no puedo dejar de lado que los relatos y experiencias de vida de los sujetos se narran una vez que estos procesos de cambio se han comenzado a producir. De modo que en la narración se produce una recuperación del pasado “a partir de las huellas de un sujeto en trance de desdoblamiento múltiples. Sin embargo, es justamente este sujeto desdoblado en varias facetas, el único capaz de reconstruir el pasado, considerarlo desde el presente, revisarlo, pasarlo por filtros de diversas categorías y desarrollar una lógica narrativa en la que procura dotar de sentido aquello que cuenta” (Santamarina & Marinas, 1999, p. 276). Es por eso que la re-construcción de las trayectorias de militancia de los jóvenes y las jóvenes, así como de los aprendizajes políticos ligados con las mismas, está matizada por las transformaciones producidas a partir de las epifanías o puntos de viraje. Es

⁹ Los nombres del joven y la joven han sido modificados para preservar su identidad.

¹⁰ Los relatos de vida han sido contruidos a partir de la realización de un conjunto de entrevistas biográficas (entre principios de 2005 y fines de 2007), que se enmarcan en el trabajo de campo efectuado para la realización de mi tesis de maestría.

precisamente esto lo que nos interesa analizar en relación con el activismo de los jóvenes y las jóvenes en un movimiento de desocupadas y desocupados.

Por otro lado, los efectos de la Masacre del Puente no pueden ser analizados considerando únicamente el impacto de este acontecimiento sobre las vidas y experiencias militantes de estos dos jóvenes en particular; sino que debemos tener en cuenta que tras esta represión, un conjunto de jóvenes atravesaron un proceso semejante a partir del cual, puedo afirmar, se ha formado una *nueva* generación de militantes jóvenes.

V. I. La masacre del puente

El 26 de junio de 2002, distintos movimientos nucleados en la Coordinadora de Trabajadores Desocupados (CTD) Aníbal Verón¹¹, el Bloque Piquetero Nacional, el Movimiento Independiente de Jubilados y Desocupados y Barrios de Pie, se proponían llevar adelante cortes en los puentes de los accesos a la Ciudad de Buenos Aires. Esta protesta formaba parte de un conjunto de acciones que venían realizando de manera coordinada.

Durante aquel año, el modo en que el gobierno provisional de Eduardo Duhalde se venía relacionando con las diferentes organizaciones de desocupados y desocupadas reflejaba el intento de dar por tierra con el proceso de movilización profundizado a partir de diciembre de 2001 y, junto con aquél, el protagonismo de los movimientos de desocupados y desocupadas. Mediante una estrategia de “planes y palos”, se acordaba —con algunos sectores del arco piquetero— el otorgamiento de “más planes”, en función del alejamiento de las calles y el comienzo de un proceso de institucionalización. Sin embargo, las organizaciones que rechazaban la negociación con el gobierno a cambio de la desmovilización, sufrieron “más palos” ante su persistencia por llevar adelante acciones de protesta y de confrontación con el gobierno. La CTD Aníbal Verón venía recibiendo amenazas, persecuciones y agresiones, tanto en los barrios como en los cortes de ruta desde principios de año¹². El mismo día de la brutal represión desatada en el puente Pueyrredón, el diario Clarín publicaba las declaraciones del Jefe de Gabinete y el vocero presidencial, dejando en claro que ya no se tolerarían los cortes de ruta y que se utilizarían “todos los mecanismos necesarios para hacer cumplir la ley” (Diario Clarín, 26/06/02).

¹¹ La CTD AV fue un espacio de coordinación entre diferentes movimientos territoriales, basado en algunos acuerdos políticos básicos, tales como el respeto por la autonomía de cada movimiento, el rechazo a la participación en los procesos electorales, la reivindicación de la acción directa y la importancia de la democracia directa. El MTD Lanús formaba parte de aquella coordinadora. Pero, además, para algunos de los movimientos integrantes de la Verón, la autonomía como definición política implica promover un tipo de construcción que se opone a la estructura y forma de funcionamiento de los partidos políticos, de los sindicatos o de la iglesia; así como también la construcción de una forma independiente del Estado.

¹² Entre enero y junio de 2002, se registraron 23 hechos (entre amenazas, persecuciones y asesinatos) contra integrantes de la CTD Aníbal Verón, en los que estaban involucrados miembros de las fuerzas de seguridad y personas relacionadas con el poder político (Diario Página/12, 16/06/02).

La represión en el Puente Pueyrredón fue llevada a cabo conjuntamente por la policía federal y bonaerense, la gendarmería y la prefectura, cuando las organizaciones intentaron cortar la circulación del mismo. El saldo fue de 160 detenidos, 70 heridos de bala y 2 jóvenes asesinados: Darío Santillán (21 años) y Maximiliano Kosteki (22). Ambos formaban parte de la CTD Aníbal Verón; Darío era uno de los referentes del MTD Lanús, y Maximiliano un joven que se había incorporado recientemente al MTD de Guernica.

El impacto de las jornadas del 26 de junio puede ser analizado en diferentes planos: el de la política nacional, en la redefinición de las relaciones entre las diferentes organizaciones del arco piquetero, y al interior de los movimientos que formaban la coordinadora Aníbal Verón. Centrándome en este último punto, los MTD autónomos construyeron una narrativa donde los asesinatos de los jóvenes fueron interpretados como la máxima expresión del tipo de concepción y forma de construcción política que éstos impulsan. La muerte de *Darío* se produce cuando, en medio de las corridas producidas por la represión, éste decide volver a socorrer a Maximiliano Kosteki, quien había sido herido de bala. Una imagen, casi mítica, mostró a *Darío* con una mano tomando la de su compañero y la otra levantada frente a las armas policiales, suplicando: *no disparen*. Obligado por las fuerzas policiales, Darío debe salir corriendo y, una vez de espaldas, es alcanzado por otra bala que le causa la muerte. En el relato, la muerte aparece como

el mayor testimonio pensable del vínculo solidario, aquel en el cual el riesgo de una vida sólo se justifica a través de la protección de otra. Dicha imagen es interpretada como expresión de algunas de las principales definiciones políticas que sostienen estos movimientos: Lejos de las estrategias electorales y la participación en instituciones, el cambio social es entendido como la transformación de los valores y las relaciones cotidianas; la creación de vínculos de solidaridad y cooperación; la creación de mecanismos de toma de decisiones asamblearios donde se promueve la participación basada en el mutuo reconocimiento y la (re) creación del trabajo a partir de formas autogestivas y *sin patrón*. Todas estas cuestiones expresan, para los movimientos, la posibilidad de llevar adelante una construcción política y social *prefigurativa* de la nueva sociedad (Pérez, García & Vázquez, 2007: 37).

Darío, quien había empezado su militancia a los 17 años y que —al igual que otros referentes— se dedicaba a las tareas cotidianas en los dos Movimientos de Trabajadores Desocupados donde militó (Almirante Brown, primero, y Lanús, después), es visto como la encarnación de la *juventud piquetera* característica de estos movimientos. Es expresión, también, del tipo de militancia reivindicada, según la cual la referencia se construye sobre la base del trabajo territorial, sin estructurar relaciones jerárquicas con los demás compañeros y compañeras. *Darío* representa, además, aquella primera generación de jóvenes piqueteros

y piqueteras, que impulsaron los movimientos de desocupados y desocupadas del sur del conurbano bonaerense, en el marco de lo que se conoce como la presentación pública de la protesta piquetera, enmarcada en el ciclo de protestas que se extiende entre 1996 y 1999. El impulso de los movimientos autónomos de desocupados y desocupadas de mano de estos jóvenes expresa, además, algunas de las transformaciones culturales ocurridas en las últimas décadas en Argentina, ligadas con un recambio generacional en el que se expresa la ruptura con la cultura juvenil precedente¹³.

La Masacre del Puente tuvo una fuerte repercusión entre los *compañeros* y *compañeras* de los barrios, particularmente en el MTD Lanús, donde *Darío* había militado el último año y medio. La represión, por un lado, generó temor y produjo el alejamiento de muchos y muchas de quienes participaban en el mismo; sin embargo, para los jóvenes y las jóvenes compañeros y amigos de *Darío* —muchos de quienes eran invitados e invitadas por él mismo a participar en el espacio de jóvenes que impulsaba—, supuso un viraje en el modo de vinculación con el MTD: promoviendo la formación de una nueva generación de jóvenes referentes, que encuentran en aquella primera generación un modelo de militancia y compromiso político que valoran y toman como ejemplo. Asimismo, entienden que, frente al cierre del contexto de oportunidades para la movilización social que introdujo el gobierno de Kirchner (2003-2007) y la política desarrollada hacia el campo popular en general, es “la lucha de aquel entonces la que hoy da frutos” (joven referente del MTD Lanús).

V. II. El asesinato de *Darío*. Experiencias personales y redefinición de la participación política

María se había incorporado al MTD Lanús a mediados de 2001. Ella, junto con su familia, había llegado al barrio La Fe¹⁴ hacía poco tiempo. Hasta entonces, habían vivido en una villa miseria en la localidad de Quilmes y la

¹³ Según (Zibechi, 2003), es posible identificar un contraste en las formas de hacer política de los jóvenes entre la década del 80 y la del 90 en Argentina. En la década del 80 se observa una fuerte centralidad de los partidos políticos, de los sindicatos y de los centros estudiantiles, como forma de la participación política por excelencia. Todas estas son organizaciones formales, estructuradas internamente de una manera verticalista que consagra la forma electoral para la renovación de las direcciones internas. Por el contrario, en la década del 90 las anteriores formas organizativas muestran serios límites para contener a los jóvenes y a las jóvenes, quienes —como sostiene el autor— “desertaron en masa”. Los jóvenes y las jóvenes comienzan a tener protagonismo en un conjunto de nuevos grupos, cuyas características son: la búsqueda de relaciones más horizontales y directas entre sus miembros, grupos pequeños en los que se busca construir relaciones cara a cara, de base territorial, y que utilizan medios alternativos de comunicación. Podemos agregar que entre estos agrupamientos la “autonomía” ha sido, como para el caso de algunos movimientos de desocupados y desocupadas, un aspecto constitutivo de sus definiciones y prácticas político-ideológicas. Asimismo, esta afinidad se constata no sólo por el protagonismo que han tenido los jóvenes y las jóvenes en unas y otras experiencias, sino además por la circulación de militantes de unos grupos a otros, así como también por la creación de alianzas y solidaridades.

¹⁴ El barrio La Fe es un asentamiento que se produjo a partir de la toma de tierras de los vecinos y vecinas de Monte Chingolo (partido de Lanús) hacia mediados de los años 80. Años más tarde, a fines de 1999, allí mismo nace el MTD. El primer galpón del movimiento se obtuvo gracias al impulso de una nueva toma de terrenos promovida y llevada adelante junto con los vecinos y vecinas del barrio. Luego, el movimiento fue expandiéndose hacia otros tres barrios.

mudanza al asentamiento aparecía como una expresión del *mejoramiento* de las condiciones de vida de la familia¹⁵.

María tenía 19 años, no había terminado sus estudios y tampoco tenía trabajo. Al poco tiempo de haber llegado a La Fe, una vecina le mencionó la existencia del MTD así como también el que allí podría obtener un plan social, pero que para esto *tenía que luchar*. Ella conocía a *los piqueteros* únicamente por lo que podía ver en la televisión y, pese a que su casa quedaba a sólo dos cuadras del galpón del MTD, no sabía que allí mismo había un movimiento de desocupados y desocupadas, ni tampoco qué era lo que hacían¹⁶. Fue, según María, la *necesidad de un plan* aquello que la motivó a acercarse a uno de los cortes de ruta que se realizaron durante los días posteriores a la charla con su vecina. Al llegar al piquete, encontró un grupo de chicos y chicas —los *hijos de las compañeras*— con quienes realizó, durante los días que duró aquella jornada de protesta, diferentes actividades recreativas y juegos. Luego, comenzó a asistir a las asambleas semanales del movimiento en ese barrio, donde paulatinamente empezó a comprender qué era y qué hacía el MTD. En su narración, fue al poco tiempo de haberse incorporado cuando comenzó a cobrar otro significado el motivo original a partir del cual se había acercado al movimiento. Este cambio resulta sumamente significativo y puede ser entendido como uno de los aspectos fundamentales que da inicio al viraje por efecto de acumulación de experiencias.

Los integrantes y las integrantes del MTD construyen una diferenciación entre quienes se acercan por *los ciento cincuenta* o por *el plan*, y quienes lo hacen por *conciencia militante*. Como lo mencioné cuando me referí a los tipos de jóvenes que identifiqué en el movimiento, quienes provienen de

¹⁵ Las diferencias entre “villa” y “asentamiento” tienen que ver, desde un punto de vista histórico, con orígenes diferentes. Mientras que las primeras se inician en la década de los años 30 y 40, los asentamientos se producen a partir de las décadas de los años 80 y 90. Sin embargo, la principal diferencia tiene que ver con su forma de urbanización. Las villas poseen una alta densidad poblacional, cuentan con una buena localización —en relación con los centros de producción y consumo—, producen tramas urbanas muy irregulares y responden a la suma de prácticas individuales a lo largo del tiempo. Por el contrario, los asentamientos se caracterizan por ser más recientes, sus trazados urbanos más regulares y planificados (recreando la forma del “barrio”), el tipo de situación habitacional no es vivida como transitoria sino como una mejora a corto y mediano plazo y, finalmente, suelen ser realizadas colectivamente. Las características de los asentamientos, a diferencia de las villas, favorecen su regularización en tanto por la forma que adquiere la legalización de la situación no supone alterar el ordenamiento urbano.

Más allá de las diferencias entre una forma de urbanización y la otra, la distinción entre villa y barrio (aunque sea un barrio producto de un asentamiento) tiene que ver con una demarcación simbólica entre distintos tipos de espacio. Entre los pobladores y las pobladoras de los asentamientos, se busca deliberadamente “no hacer villa”, no sólo para poder concretar la regularización de los terrenos, sino además para obtener mejores condiciones de hábitat y vivienda así como también para evitar el rechazo.

¹⁶ Es significativo mencionar que, para María, el *desconocimiento* respecto del tipo de actividades que desarrollaban los movimientos de desocupados y desocupadas, no se traduce en la construcción de una imagen negativa en relación con los mismos. Ésta, sin embargo, es la situación de muchos y muchas de los jóvenes, quienes pese a dicha imagen o idea previa, se acercan al movimiento *por necesidad*. En estos casos, uno de los primeros síntomas del viraje de sus estructuras significativas, tiene que ver con la deconstrucción de aquella imagen y la posibilidad de situar en un horizonte de familiaridad, tanto a las organizaciones como a quienes allí participan. Esto se relaciona muy fuertemente, por un lado, con el encuentro —al interior de las actividades del movimiento— con familiares, vecinas y vecinos que ya son parte del MTD. Por el otro, con el hecho de conocer el tipo de implantación y trabajo territorial del mismo. De este modo, “los piqueteros” dejan de ser vistos y vistas como aquellas personas “que no hacen nada” y que “se la pasan cortando rutas”.

los barrios donde el MTD tiene presencia territorial suelen acercarse por la necesidad concreta de un ingreso, ante la imposibilidad de tener un trabajo o la inestabilidad de las *changas* que realizan. Este aspecto no es desconocido ni rechazado por el movimiento. Por el contrario, se parte del reconocimiento como organización que construye lo político a partir de lo social, más precisamente, que apunta a *politizar lo social*. Es decir, aunque las personas se *acerquen por los ciento cincuenta*, se busca que *se queden por conciencia militante*.

Según María,

(...) el cambio de acercarme por un plan fue al tiempito (...) hasta el 2001 (...) tenía compromiso con el “laburo”, con el tema de la marcha, (...) queriendo saber por qué marchábamos y eso es muy importante para nosotros, que sepas por qué salís a la marcha, por qué protestas, que cada compañero sepa y pregunte, que decida (...) como que ese cambio ya estaba en mí.

Sin embargo, durante el primer tiempo en el MTD, su participación consistía, fundamentalmente, en asistir a los piquetes, a la asamblea y a cuidar a los hijos e hijas de los *compañeros* y *compañeras* que trabajaban en los grupos productivos del movimiento.

Como lo mencioné anteriormente, es relevante analizar el contexto más general de movilización, así como los contextos de oportunidad política, para comprender cómo éstos afectan en los diferentes tipos de participación, así como la construcción de marcos interpretativos. En este sentido, para María las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001 tuvieron un impacto en lo que ella misma denomina *formación militante*.

(...) La levantada, el ‘que se vayan todos’¹⁷, que se fue De La Rúa. (...) supuso de la nada entrar a un mundo nuevo y descubrir, palpar lo que podemos hacer, lo que puede hacer el pueblo de juntarse, organizarse (...) uno se da cuenta de la capacidad que uno tiene, de lo que se puede hacer juntándose y tomando conciencia de eso.

Sin embargo, es el 26 de junio de 2002 el que aparece como el momento más significativo de redefinición. María, y un grupo de jóvenes que estaban participando de un modo semejante al suyo, vivieron el asesinato de Darío como un punto de viraje tanto en relación con su vida personal, como en relación con el tipo de participación en el MTD. Este momento fue el que le permitió comprender más profundamente qué suponía la organización colectiva y su

¹⁷ Esta fue una de las consignas que caracterizó las jornadas de protesta acontecidas entre fines de 2001 y principios de 2002.

milancia política en un movimiento de desocupados y desocupadas. Según María:

(...) el compromiso de muchos compañeros fue más grosso¹⁸ (...) y estos son, *somos*, los que llevamos las tareas adelante de los movimientos, las áreas importantes de laburo. El 26 de junio nos hizo tomar más conciencia de lo que estábamos haciendo y... *frente a quién* estamos y hasta dónde podemos llegar: el gobierno llegó a matarnos dos compañeros y entonces se hace un *click* (...) un cambio total, darte cuenta y comprometerte¹⁹.

La muerte de *Darío*, además, le permitió resignificar las actividades que había empezado a desarrollar con los otros jóvenes, los *compañeritos* y las *compañeritas* del movimiento. Darío era quien venía impulsando la formación del espacio de jóvenes, incluso había invitado a María a participar del mismo. Sin embargo, es lo que ella misma define como *falta de compromiso*, lo que hacía que no se acercara. Con el asesinato, fue María quien comenzó a promover la consolidación de aquel espacio, pasando a ser ésta su actividad principal en el movimiento y en las nuevas coordinaciones en las que participaba el MTD Lanús²⁰.

Sin embargo, a lo largo de su carrera militante, se vuelve a producir un punto de inflexión a partir del paso de las actividades *comunitarias* a las *productivas*. En el 2003, María se integra a uno de los talleres productivos del MTD, el de serigrafía. El pasaje del trabajo más comunitario hacia el productivo es leído como parte del proceso de *conciencia y formación*. Desde hace cuatro años, María tiene una participación activa en este taller, siendo este microemprendimiento uno de los que se encuentra más consolidado actualmente. Además, como la mayor parte de la comercialización se produce en los diferentes encuentros militantes —ligados básicamente a plenarios o reuniones en el marco de FPDS—, María ha participado de nuevos espacios que le han permitido construir vínculos con jóvenes referentes de otros movimientos, es decir, tejer relaciones más allá del plano meramente territorial o del trabajo cotidiano en el barrio.

En este sentido, María también fue modificando su concepción respecto de la importancia del espacio de jóvenes. Si al principio había participado

¹⁸ Esta expresión quiere decir “importante”, “fuerte”.

¹⁹ No puedo dejar de mencionar, que una de las dimensiones más significativas de la construcción de los marcos de referencia de un movimiento social tiene que ver con la definición de tres campos de identidad: el de los protagonistas (“nosotros”), los antagonistas (“ellos”) y las audiencias (terceros no involucrados). (Hunt, Benford & Snow, 2001). En este sentido, el 26 de junio aparece para María como un episodio fundamental en el que estos campos se articulan y cobran sentido. Especialmente, la posibilidad de identificar el componente adversarial de la política constituye un elemento fundamental para comprender el proceso de socialización política.

²⁰ El MTD Lanús integró diferentes coordinaciones con otros movimientos de desocupados y desocupadas. Como lo señalé anteriormente, formó parte de la CTD Aníbal Verón hasta que esta coordinadora se fracturó, tras la Masacre del Puente. Luego, el MTD Lanús pasó a formar parte del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) Aníbal Verón. En el año 2004 se vuelve a producir una fractura, dando lugar a la formación del Frente Popular Darío Santillán (FPDS), del que actualmente forma parte.

de un espacio recreativo y cultural desde el cual se promovía la contención y el acercamiento de nuevos jóvenes, tras su propia experiencia (expresada en lo que llamamos el paso de “lo comunitario a lo productivo”) considera que es desde el ámbito productivo del movimiento como debe promover la inserción juvenil; siendo éste no sólo un espacio de *contención y pertenencia*, sino además altamente *formativo* para los mismos²¹.

Para María, la militancia aparece como un aspecto reconfigurador de la vida. La participación en el MTD supuso, por un lado, “salir del aislamiento de mi familia, de mis amigos y donde tampoco me interesaba nada”; así como también, por otro lado, significó un proceso de *concientización*, ligado a la posibilidad de conocer y haber formado parte de experiencias de organización y acción colectiva.

Andrés nació en Don Orión (partido de Almirante Brown), donde vivió hasta los 19 años. Proviene de una familia de clase media empobrecida, donde si bien la desocupación no ha sido un problema para su padre y su madre, si lo fue para él y sus hermanos. En la narración, hace alusión a diferentes anécdotas e historias que expresan las *épocas difíciles* que le han tocado vivir, cuando en su familia *no tenían ni para comer*.

Andrés tiene cuatro hermanos; uno de ellos era Darío Santillán. El vínculo con su hermano aparece como una marca biográfica muy significativa que está vinculada, además, con los motivos a partir de los cuales narra su propio enlace con la militancia. Darío, como mencionamos anteriormente, tenía una carrera de activismo previa a su incorporación a los MTD. Él era quien invitaba a Andrés a participar de actividades, reuniones y encuentros ligados con su actividad militante, así como también a diferentes acciones de protesta, como marchas y cortes de ruta. Si bien Andrés lo había acompañado en algunas ocasiones, sostiene que en aquel momento formaba parte de *la indiferencia*. Pese a la historia de su hermano y la propia, en el discurso de Andrés la juventud es asociada fuertemente con la falta de valores, convicciones y creencias. Hasta su incorporación al MTD, sostiene que “no sabía nada de lo que pasaba, no entendía nada”, y se reconocía como parte y encarnación de *esa* juventud.

En el 2000, con 17 años, comienza a participar junto con Darío, en el MTD de Almirante Brown, que se había formado ese mismo año. Como hemos señalado anteriormente, las redes sociales son un elemento fundamental para entender la relación de los individuos con la acción colectiva o la incorporación a un movimiento social. Es significativo mencionar, en este sentido, que para Andrés no es la *necesidad del plan* aquello que lo motiva a participar de un movimiento de desocupados y desocupadas, sino la vinculación con una trama militante a la cual pertenecía su hermano.

²¹ Si bien cada una de las instancias de participación (desde un corte de ruta hasta una asamblea) son entendidas como componentes de la formación de los integrantes del movimiento, los grupos productivos adquieren una importancia particular, especialmente para los jóvenes y las jóvenes que, generalmente, carecen de algún tipo de experiencia laboral.

El asesinato de *Darío* es, para Andrés, el punto de mayor inflexión en su participación. Sin embargo, desde los primeros acercamientos al MTD, da cuenta de otras transformaciones que paulatinamente comienzan a producirse. Básicamente, recupera dos cuestiones: por un lado, el impacto de las primeras experiencias en los cortes de ruta. Por el otro, la importancia de sus primeros acercamientos a uno de los grupos productivos del MTD.

Con respecto a lo primero, el piquete expresa para Andrés la posibilidad de revertir el tipo de vínculo que él y otros jóvenes mantienen cotidianamente con la policía en los barrios. En su relato hace referencia a diferentes situaciones que dan cuenta del constante hostigamiento:

(...) cuando era chico me llevaron varias veces, por ahí por estar tomando cerveza o por ahí te paran porque *estás vestido con ropa común o con ropa de barrio*. No es lo mismo para la gente que es de [la] capital o es del centro. Tanto por la piel o por la manera de vestirse. Esa discriminación que es del policía y que el policía ¡es tanto como uno, porque es de barrio! (...) Y quizás *eso fue lo principal*, pero hubo un montón de cosas que le hacen a uno sentirse identificado.

Uno de los aspectos más relevantes de la participación en los cortes de ruta, tanto para Andrés como para muchos de los jóvenes y muchas de las jóvenes de los barrios populares, tiene que ver con la creación de un espacio de encuentro y reconocimiento que permite instituir una nueva territorialidad, revirtiendo la relación cotidiana con la policía. Los cortes de ruta confrontan con un poder político anclado territorialmente que se organiza y legitima en tanto poder sobre la vida; combinando la amenaza inmediata de la represión con estrategias de asistencia y disciplinamiento focalizadas, concebidas como compensaciones a los grupos expulsados del proceso de modernización excluyente. La participación en los piquetes subvierte esa relación de sometimiento individualizado, generando un espacio de reconocimiento donde confrontación e integración al colectivo se conjugan. Es por eso que los cortes son vividos como una de las formas de construcción de dignidad que muchas jóvenes y muchos jóvenes, como Andrés, encuentran en el movimiento de desocupados y desocupadas. La pertenencia a este colectivo y la escenificación del mismo a través de los cortes de ruta, permiten expresar el rechazo y el antagonismo tanto con la policía como con los punteros políticos, de un modo que resulta imposible desde la individualidad en la vida cotidiana de los barrios.

En este mismo sentido es como Andrés interpreta las primeras experiencias de los *más* jóvenes que se incorporan al movimiento, quienes —formando parte de aquello que denomina *la indiferencia*— logran reconocer una forma de inscripción e identificación con el MTD.

(...) es descubrir lo que se siente en el piquete con la gorra²², y por ahí estamos ahí con todos los pibes y le gritamos a un policía. Quizás en esa pequeña sensación, pero en esas pequeñas sensaciones encontrás (...) que solos no somos nada, pero *con otros somos algo*.

Años más tarde de la incorporación al MTD de Almirante Brown, a principios del 2002, Andrés decide acompañar a su hermano Darío, quien había decidido alejarse del MTD de su barrio para formar parte del MTD Lanús²³. Así es como ambos se mudan al barrio La Fe. El vínculo entre ellos es algo que marca muy fuertemente la experiencia militante de Andrés, no sólo por su relación de parentesco, sino porque para Andrés fue *Darío* quien le mostró los aspectos más profundos de la formación política, básicamente a partir de su imagen como referente. Por un lado manifestándole la importancia de “no perderte en lo tuyo, (sino) buscando siempre el beneficio colectivo”, por otro lado, con las ideas que Darío trataba de transmitirle —en relación con su admiración hacia la figura del Che— de “endurecerse sin perder la ternura jamás”.

El 26 de junio, representó un punto de viraje para Andrés, a partir del cual se involucró de forma más comprometida con el movimiento, al igual que María. Como afirma Andrés, fue precisamente este episodio “lo que me hizo no alejarme”.

Andrés no había podido terminar sus estudios, ni tenía experiencia laboral alguna; encontraba serias dificultades para “encontrar sentido” y darle continuidad a las diferentes actividades en las que se embarcaba. Cuando se incorporó al MTD (en Almirante Brown), así como en los primeros tiempos en Lanús, “estuve mucho tiempo que venía, pero estaba en el aire”. Sin embargo, como mencionamos, la vinculación con uno de los grupos productivos del MTD Lanús se convirtió en otro de los elementos de viraje en su carrera militante.

La bloquera es un grupo productivo que se inició tras un proceso de toma de tierras que promovió el MTD (desde febrero de 2002) en una parte del barrio, conocida como *anexo La Fe*. En uno de los terrenos tomados se conformó este grupo de trabajo, con el objetivo de que allí se produjeran los bloques para la construcción de las viviendas de los *compañeros y compañeras*, y de los vecinos y vecinas del barrio recientemente formado. En esta toma, Darío tuvo un fuerte protagonismo y fue a partir de su participación en la misma como comenzó a construir referencia entre los demás integrantes del MTD. Fue también Darío quien impulsó el desarrollo de este grupo productivo y

²² La *gorra* es una expresión para referirse de forma peyorativa a la policía.

²³ Entre los *referentes* o el *activo militante*, es común que se produzca el paso de un movimiento a otro, siempre entre movimientos que coordinan entre sí. Esto se debe al hecho de que un militante se muda para *armar otro barrio*, es decir, para promover la expansión de un nuevo movimiento en un barrio donde éste no tiene presencia; o también por *afinidad política*, es decir, porque se produce una cierta afinidad con el tipo de orientación y trabajo que está desarrollando uno de los movimientos o con algunos de los referentes que allí militan.

fabricó los primeros bloques²⁴. En el relato de Andrés, el primer acercamiento con este grupo es narrado como una vivencia muy significativa:

(...) la primera vez que fui a la bloquera, estaba Darío, e hice el bloque, agarré la máquina y vi algo hecho y no sé, fue... como que *de mi mano podía salir algo y eso me generó algo muy fuerte*. Y tenía como 18 años y no tenía experiencia de trabajo.

Durante el breve período de tiempo que transcurrió hasta el 26 de junio de 2002, los hermanos trabajaron conjuntamente en este proyecto. Tras la muerte de su hermano, fue Andrés quien reafirmó su participación a partir del impulso de este productivo.

La importancia que adquiere la incorporación a los grupos productivos tanto para María como para Andrés, se expresa en el viraje mismo que realiza el MTD, a partir de aquello que en la narrativa maestra del movimiento es interpretado como parte de un proceso de re-territorialización. Tras un ciclo de fuerte movilización orientado a la realización de acciones de protesta, el 26 de junio produjo —además de cambios personales entre los miembros del MTD—, transformaciones en el plano organizativo, que llevaron a reorientar el trabajo cotidiano hacia uno de los ejes más significativos del cambio social, tal como este es definido: la creación de fuentes propias de trabajo. Esto tiene que ver, por un lado, con apostar a re-construir una cultura del trabajo autogestiva y *sin patrón*. Por otro lado, aparece como aquello que les permite generar una fuente de ingresos de manera autónoma e independiente al Estado; al mismo tiempo que favorece que los “*compañeros* no salgamos a buscar [por fuera del movimiento] trabajo”.

El impacto de la masacre se expresó, además, en la redefinición de aquello que Andrés entendía como *la indiferencia*. La represión, sumada a la impunidad con la que fue tratado el caso²⁵, expresaron para Andrés un cambio rotundo a partir del cual la anterior *indiferencia* se convierte en compromiso militante, así como también en un cambio en la interpretación de algunos aspectos fundamentales, como la definición misma de la política, como veremos más adelante.

²⁴ Los primeros bloques se construyeron en la “guardería”, el primer galpón que tuvo el MTD Lanús (en el barrio La Fe) a partir de un proceso de toma de tierras iniciado unos años antes. Luego, con la nueva toma del año 2002, este productivo pudo obtener un espacio propio, “la bloquera”, donde continuó desarrollándose hasta la actualidad.

²⁵ Con la Masacre del Puente, la versión que produjeron los funcionarios del gobierno, y que comenzó a circular en los medios de comunicación, sostenía que se había tratado de “una matanza entre piqueteros”. Con los días, comenzaron a aparecer fotos y testimonios donde se mostraba el modo en que las fuerzas de seguridad habían disparado balas de plomo y asesinado manifestantes. Sin embargo, la posibilidad de llevar a juicio a los responsables materiales de los crímenes estuvo íntimamente relacionada con la presión que ejercieron los diferentes movimientos vinculados con *la Verón*.

VI. Vidas militantes. Algunas claves interpretativas acerca de los impactos de la participación política en movimientos de desocupados y desocupadas

Tras la breve presentación de los relatos de los dos jóvenes, me dedicaré en este apartado al análisis de las características que asume, tras el acontecimiento narrado, la transformación en la carrera de activismo y en aprendizajes políticos de estos jóvenes a partir de su lugar como referentes políticos del MTD.

VI. I. Militancias de “tiempo completo”

Los cambios en la carrera activista de ambos jóvenes se evidencian en la completa imbricación de sus vidas con la actividad militante. La militancia no es *un* aspecto de la vida sino que, al convertirse en una de “tiempo completo”, aparece como “la vida misma”. Una nueva forma de vida se construye en relación con los vínculos, tiempos y ritmos marcados por la pertenencia al MTD.

Las experiencias cotidianas y los ritmos de vida de Andrés y María se encuentran completamente atravesados por las actividades que desarrollan en el MTD. Ellos, como los otros referentes, trabajan en los talleres productivos, en la comercialización de los productos que allí realizan, asisten a las asambleas semanales de sus respectivos barrios, representan a su barrio en las asambleas interbarriales, asisten a las reuniones de responsables de los grupos productivos, a las acciones de protesta, a las reuniones de la regional del Frente Popular Darío Santillán, Plenarios sectoriales y nacionales del mismo, talleres de formación, etc. De modo que esto reconfigura la dinámica de sus rutinas y vidas cotidianas. Precisamente, estas actividades son las que estructuran los principios organizativos del movimiento: *democracia de base, formación, lucha y autogestión*.

El tipo de participación a la que me refiero, se expresa en la reconfiguración de los vínculos y redes sociales a los que pertenecen. Esto es narrado por ambos en relación con dos cuestiones: por un lado, en tanto la dinámica del movimiento imprime tiempos y una forma de vida que los ha alejado tanto de sus respectivas familias, como de los grupos de sociabilidad de los que eran parte previamente a su incorporación al MTD. Actualmente, Andrés vive en el terreno donde se había mudado con su hermano y sostiene que cada vez tiene menos tiempo para visitar a su familia, que sigue viviendo en el partido de Almirante Brown. María se ha quedado viviendo en la casa familiar en el barrio La Fe, tras la nueva mudanza de su familia hacia otro partido del conurbano bonaerense.

Asimismo, la reconfiguración de redes y vínculos a la que me refiero, implica la creación de nuevas relaciones, producto de la militancia política. Como sostiene Diani (1998), las redes sociales no sólo permiten entender la emergencia de las acciones colectivas y los movimientos sociales, sino que

además deben ser entendidas como producto o resultado de éstas, a partir de la configuración de un entramado relacional entre los actores comprometidos con un movimiento. De este modo, como jóvenes, dentro del MTD encuentran múltiples instancias de socialización de experiencias, a partir de las cuales se crean nuevas relaciones o redes militantes. Esto último se expresa en el modo que conciben la posibilidad de armar una pareja, de *tener un compañero o compañera*; que es asociada con el hecho de que se trate de una persona con la que puedan compartir sus “vidas militantes”. Como sostiene María: “... me imagino es estar con un *compañero militante* (...). No me imagino, no me podría imaginar con otra persona... ahí sí sería un cambio total, o no, ¡lo sumamos!”.

Por otro lado, la redefinición de los círculos de sociabilidad y pertenencia es vinculada con la construcción de un nuevo modo de leer y entender el mundo que los rodea. Esto expresa las diferencias e incompatibilidades con las visiones de los grupos a los que pertenecían anteriormente, así como la importancia de los nuevos vínculos construidos al calor y en relación con sus respectivas carreras activistas.

Desde la perspectiva de los estudios sobre juventud, suele hacerse referencia a la noción de moratoria vital para dar cuenta del modo en que la edad es procesada social y culturalmente. Entre los sectores medios y altos la moratoria se liga con la posibilidad de construir un tiempo social que implica la postergación de las responsabilidades adultas. Por el contrario, este tiempo “libre” se ve restringido entre los jóvenes y las jóvenes de los sectores populares, ya sea porque se produce un ingreso más temprano al trabajo o a las responsabilidades ligadas con el mundo adulto, o porque la imposibilidad de tener un trabajo hace que este tiempo libre forzoso esté marcado por la frustración, la culpabilidad y la impotencia (Margulis & Urresti, 1996).

En los casos de María y Andrés, como también de otros referentes jóvenes, podemos pensar las carreras militantes como una “moratoria en otro sentido”. A diferencia de sus grupos de pares y de otros *compañeros y compañeras* jóvenes con menos compromiso en el movimiento —quienes si bien encuentran restringido el ingreso al mundo laboral suelen tener un ingreso más rápido al mundo adulto, en la medida en que tienen familia a edades muy tempranas—, los activistas postergan algunas de estas responsabilidades para otro momento de sus vidas, especialmente la maternidad y la paternidad. María, quien nació cuando su madre tenía tan sólo 13 años, sostiene que:

(...) cuando era chica me imaginaba llegar a la edad que tengo y me imaginaba con una familia. Imaginaba que yo iba a tener una familia bien joven y que iba a tener hijos (...) no era lo que quería sino lo que a mí me parecía que iba a ser mi futuro (...) igual como estoy ahora me siento muy cómoda con mi vida.

Por su parte, Andrés sostiene que actualmente dentro de su núcleo de amigos, e incluso entre otros *compañeros* del MTD:

(...) están en otro proceso de vida (...) porque tienen familia, tienen más responsabilidad. Y tienen que salir a buscar trabajo, su familia ya no los puede bancar (...) Ahí noto la diferencia. *Nosotros todavía la seguimos remando y no sé si es porque no tenemos familia o porque apostamos y seguimos apostando y no tenemos otra problemática.*

Andrés, considera que tener una familia supone “ser responsable de alguien más”, lo cual significaría modificar el tipo de participación que tiene. A esto se suma otro aspecto fundamental:

(...) nosotros tratamos de plantear el cambio de igual a igual, entonces ¡más todavía!, porque yo me voy a tener que quedar con el hijo y mi compañera tiene que salir a la lucha... yo no quiero... yo quiero salir a la lucha. No por dominación (...) sino porque yo quiero ir a la lucha.

Asimismo, dada la dificultad que encuentran para poder subsistir a partir de los escasos recursos con los que cuentan, ya sea de los planes sociales que perciben o de los mínimos ingresos que obtienen a partir de los grupos productivos, hacen referencia a la ayuda que sus respectivas familias les han ofrecido para poder dar continuidad a sus actividades militantes²⁶.

Siguiendo a Mc. Adam (1989), el activismo, en general, no puede ser analizado sin atender a los impactos biográficos, en la medida en que afecta el tipo de definiciones y orientaciones políticas así como los vínculos y redes que se construyen. El tipo de militancia en el MTD supone, además, trabajar sobre la construcción de esos vínculos como una de las dimensiones fundamentales a través de las cuales resulta posible implementar prácticas “prefigurativas” del cambio social, entendido como una práctica a promover cotidianamente. Tanto María como Andrés hacen referencia a cambios personales ligados con la transformación de sus valores, su forma de vida, el vínculo con los otros, etc., de un modo tan profundo que no pueden pensar la vida al margen del activismo político. Para Andrés, esto se relaciona con “reconocer dentro de la lucha las cosas personales, que uno no puede separar”. En este sentido, sostiene que:

²⁶ Es interesante plantear que, en la medida en que para los jóvenes y las jóvenes referentes la militancia aparece como una suerte de dilatación en relación con las responsabilidades adultas (asociadas con la construcción de sus propias familias y la posibilidad de encontrar otros mecanismos de subsistencia), esto introduce un dilema respecto al vínculo entre el ciclo de vida de los activistas y la posibilidad de sostener un tipo de militancia como la que desarrollan actualmente. Sin embargo, como lo planteo en los párrafos que siguen, es significativo que para los dos jóvenes las imágenes acerca del futuro se construyen en relación con la militancia política.

(...) el movimiento es parte mía. Porque me paro en la vida con una perspectiva o tratando de analizar las cosas de otra manera. (...) no te podés ir nunca (...) y no por una simple idea de que Darío no está y entonces no me voy a ir por él. No, sino porque yo comprendo lo que él me enseñó (...) *no podría estar al lado del camino y hacer mi vida sabiendo que pasa todo esto.*

Para María, la militancia cobra el mismo sentido: “donde estoy viviendo y mis proyectos tienen que ver con el MTD (...) *No me imagino fuera del MTD*”.

VI. II. La socialización política en movimientos de desocupados y desocupadas. Reorientaciones interpretativas

La militancia supone, para estos jóvenes y estas jóvenes, la creación de nuevos marcos interpretativos a partir de los cuales resignifican el sentido de la protesta, la organización y la acción colectiva. Fundamentalmente, la experiencia de militancia permite reconocer una diferencia fundante entre lo que ellos mismos y ellas mismas denominan como estrategias “individuales” y “colectivas”. De este modo, se alude a la importancia de aprender, de forma conjunta, como sostiene Andrés, “cómo solucionar nuestros problemas. Porque hay gente que siente la infelicidad de la pobreza, de vivir así y por ahí acá lo vamos buscando entre todos”. También María se refiere a la importancia de reconocer que “juntos somos algo”. Podemos ver, entonces, cómo el reconocimiento y la inscripción en un colectivo a partir de las experiencias de militancia permiten —como sostiene Foucault (1988)— cuestionar el rango del individuo, es decir, todo aquello que hace a los “individuos individuales”, desafiando el “gobierno de la individualización”.

Considero que es a partir de la producción de instancias de reconocimiento e identificación colectiva como resulta posible la creación de diferentes marcos interpretativos a partir de los cuales se revierte el sentido de las prácticas y las acciones llevadas a cabo en el movimiento. Esto se expresa desde múltiples definiciones. Aquí me centraré en alguna de éstas.

VI. II. A. Reconocimiento de sí mismos como portadores y portadoras de derechos.

La participación en el MTD supone un momento de quiebre del que dan cuenta muchos de sus referentes y que, en parte, puede relacionarse con la distinción que he mencionado entre los que *están por el plan* y los que no.

El reconocimiento de que la participación no se restringe a la búsqueda por obtener planes sociales, alimentos u otro tipo de recursos, no quiere decir que se renuncie a recibirlos. Aquello que, como movimiento, logran obtener a partir de la confrontación con el Estado, es resignificado como producto y resultado

de su organización colectiva. Por un lado, se considera que todos esos recursos han sido *arrancados* al Estado, que se *han ganado* en una disputa cuyo punto de partida es el reconocimiento de sí mismos, como sujetos portadores de derechos que aquél no reconoce ni garantiza.

Por otro lado, cobra relevancia el formato de protesta a partir del cual las organizaciones de desocupados y desocupadas se han hecho visibles: los cortes de ruta. Frente a la invisibilidad social de los sectores más marginados de la población, el piquete otorga visibilidad pública a partir de la presencia viva de los cuerpos; de modo que este formato de protesta supone un tipo de escenificación o puesta en escena que re-instituye una presencia (Pérez, 2005). Como sostiene María: "... cortar la ruta es una de las pocas cosas que podemos hacer sentir, que sepan que estamos acá, *existimos* y *estamos reclamando nuestro derecho*".

La escenificación de los reclamos sostenidos por los movimientos de desocupados y desocupadas, expresa entonces la demanda por el reconocimiento del "derecho a tener derechos" (Lefort, 1987): el derecho a la existencia misma, a una vida digna, al trabajo o a la posibilidad misma de protestar. Se trata de una demanda por el reconocimiento, como sujetos, de derechos a ser construidos desde lo público, antes que protegidos o reconocidos por el Estado.

VI. II. B. La política de los políticos y nuestra política.

Como mencioné anteriormente, resulta significativo entender además de la heterogeneidad en la composición del movimiento, particularmente entre los jóvenes y las jóvenes, las diferentes orientaciones y sentidos que construyen en relación con su activismo político. Es decir, cuáles son los aprendizajes políticos que se construyen en relación con su participación en un movimiento como el analizado.

Preguntarnos cómo incide la participación en sus definiciones sobre la política, supone tomar como punto de partida los aprendizajes previos a la implicación en la acción colectiva. Para esto, debemos tener en cuenta no sólo sus representaciones anteriores, sino además el modo en que la política es definida en el entorno social del cual provienen los jóvenes y las jóvenes.

María sostiene que en su familia existe desconfianza, desinterés y descrédito hacia la política, ya que ésta es asociada con el tipo de actividad desarrollada por los partidos políticos, particularmente en el plano local o barrial. Aún cuando previamente a la incorporación al MTD María no concebía "la política" tal como lo hace actualmente, reconoce que ya había diferencias entre su forma de pensar y la de su entorno familiar. Estas son narradas, retrospectivamente, como "antecedentes" que vuelven inteligible su posterior participación.

Al mismo tiempo, hace alusión a cambios que fueron produciéndose a lo largo del tiempo dentro del MTD. En este sentido, sostiene que:

(...) al principio era medio difícil creer y tratar de creer que uno está haciendo política. Que con las decisiones que uno toma y que con alguna metodología es político... al principio me costaba entender esa parte. ¿Estamos haciendo política?

Pese a esto, “la política” comenzó a interpretarla a la luz de sus prácticas cotidianas en el movimiento. Actualmente, María considera que “... todo lo que estamos haciendo es política. Hacer nuestras asambleas, las decisiones que tomamos, cómo proyectamos el año, en dónde ponemos la fuerza, cuál es nuestra posición sobre tal cosa”.

Como mencionamos anteriormente, en relación con la idea de “militancia de tiempo completo”, estas resignificaciones y nuevos aprendizajes vuelven a introducir diferencias en relación con el entorno del cual proviene. María hace referencia a la dificultad que tuvieron sus familiares para comprender el proceso de mayor implicación ligado con el activismo político. Si bien, con el tiempo, aceptaron su nueva forma de vida, considera que ellos siguen manteniendo, a partir del modo en que interpretan la política en general, una desconfianza hacia el tipo de actividad que desarrollan en el MTD. Según María:

(...) descreen y creen que todo el mundo se caga en todo, que somos igual que un puntero político en un barrio. En el barrio lo que pasa es que los punteros hacen lavar la ropa a los vecinos que cobran el plan, le cortan el pasto, le hacen de mucama. (...) son muy descreídos, no confían, es lo que le pasa a gran parte de la sociedad.

En este sentido, pese a los desencuentros que estas concepciones contrapuestas generan con su entorno familiar, María ha podido comprender por qué piensan de este modo en la medida en que pudo ubicar su contexto de vida familiar dentro de las formas de existencia más características de los sectores populares. Para ella, “el sector más marginado es el que descrece totalmente de la política. Y mi familia no era la excepción”.

Para Andrés, la participación en el movimiento también reconfigura algunas de las definiciones de la política. En este caso, no se produce una contraposición tan grande entre las percepciones que él y su hermano fueron construyendo y las del entorno familiar. Sus otros hermanos también han participado por un breve período de tiempo en el MTD de Almirante Brown. Sin embargo —según Andrés— eran parte de aquel grupo de personas que participan *por el plan*, no se comprometían, “ellos participaron pero no la ven como para cambiar las cosas”, participaban “sin una idea más profunda, de sentimiento”. Su padre y su madre no han participado nunca del movimiento, pero tampoco tenían una idea negativa en relación con el mismo. Sin embargo, el padre de Andrés y Darío siempre les decía que no se “dejaran engañar”, ni “seducir” y que tuvieran cuidado con los “dirigentes”. Apelando a otros contextos y

experiencias históricas, les contaba cómo éstos habían aprovechado su lugar como dirigentes para traicionar a las bases sociales de diferentes movimientos y organizaciones políticas. Para Andrés, la incomprensión de su padre puede ser entendida en clave generacional, en la medida en que no podía entender “que lo que estábamos haciendo era diferente”.

Además, Andrés hace referencia a la dificultad que encuentran —desde el MTD— en hacer alusión a la palabra *política* entre los vecinos y vecinas de los barrios. Para ellos y ellas, la idea misma de hacer política reenvía al tipo de prácticas que los partidos políticos y punteros desarrollan en los barrios.

Desde su punto de vista, “... la política la hace cada uno. Lo que está mal usado o bastardeado es el significado (...) Yo la asimilé, me costo quizás al principio, aunque la entendía”. De modo que la participación en el movimiento le permite reconfigurar y otorgar otro sentido a la política, reinterpretada como *nuestra política*, es decir, “lo que nosotros hacemos”. Este cambio se produce en paralelo con aquello que hemos postulado como el momento de máximo viraje de su militancia, es decir, en relación con la Masacre del Puente. En este acontecimiento es cuando se revela, para él, el máximo descrédito hacia la *política de los políticos*.

De modo que *nuestra política* se define en oposición a la política institucional, a los políticos en tanto representantes y a la democracia liberal como mecanismo legítimo de participación y toma de decisiones. Esta última es interpretada por Andrés como *el chamullo*²⁷, como la mera posibilidad de “votar a uno o a otro”. Sin embargo él interpreta que fue con la Masacre del Puente cuando cobró más significado la distinción entre ambas formas de pensar la política. Según sus palabras

(...) no pude llegar a sentir una verdadera sensación de odio y de bronca hasta que pasó lo del 26, que tuvo una cosa muy fuerte; a mí me tocó bien de lleno. Porque no había vivido un momento tan fuerte relacionado con los políticos. Aunque sí vivimos momentos duros de pobreza, pero como que te golpean por otro lado, te golpean el bolsillo.

En este sentido, me interesa señalar, por un lado, cómo la socialización de los jóvenes y de las jóvenes en los movimientos de desocupados y desocupadas favorece la resignificación de la política a partir del tipo de prácticas que desarrollan en sus actividades cotidianas como movimiento. Pero además, por otro lado, resulta interesante analizar la relación que se produce entre la definición de un nuevo sentido de la política (entendida como *nuestra política*) y la condición juvenil de muchos de sus participantes y referentes.

Considero que la política —entendida como parte del proyecto político del

²⁷ La palabra *Chamullo* significa hablar o conversar; sin embargo, aquí es utilizada como expresión de hablar para engañar. Es una palabra muy utilizada para hacer referencia, de forma peyorativa, a los políticos en general y al tipo de práctica de los partidos políticos, en particular.

MTD— incluye una lectura en clave generacional. La *vieja política* se asocia con aquella llevada adelante por los políticos, los punteros, los partidos de izquierda tradicional, y por los dirigentes de otros movimientos de desocupados y desocupadas, que son “los viejos cuadros de los partidos políticos”. Éstos son definidos como los *dinosaurios*, cuya política está *viciada*, basada en el *chicaneó* y el *aparateo*. Frente a esto, se reivindica la importancia de las experiencias de los movimientos autónomos de desocupados y desocupadas que, como hemos visto, muestran diferencias relevantes con respecto a las vertientes sindicales y partidarias, y que en cuanto a la noción de autonomía no sólo expresan un tipo de definición político ideológica, sino además la trayectoria y los orígenes de estos movimientos en el conurbano bonaerense impulsados por jóvenes a partir del cuestionamiento de los mecanismos tradicionales de intervención territorial. Como también lo mencioné, estas experiencias juveniles al interior de los movimientos autónomos sintetizan la gestación de un nuevo modelo juvenil de participación política.

VII. Reflexiones finales

En este artículo he tratado de re-construir los relatos de vida de dos jóvenes referentes del MTD, con el fin de analizar quiénes son y cómo se produce su protagonismo; también he analizado algunas de las dimensiones que permiten comprender la socialización política en relación con sus carreras militantes en un movimiento autónomo de desocupados y desocupadas.

Asimismo, he tratado de dar cuenta del modo en que la militancia política en los movimientos autónomos de desocupados y desocupadas, dadas las características que éstos adquieren, se teje con un proceso de redefinición y cambio cuyos efectos pueden ser entendidos desde una perspectiva biográfica. La militancia no sólo puede ser leída como marca en las biografías, sino como la transformación de la vida misma en relación con la re-socialización política y la construcción de nuevas representaciones sobre los distintos aspectos ligados con la vida asociativa.

Los dos casos que he analizado, además, nos permiten dar cuenta, por un lado, de la emergencia de una generación de nuevos jóvenes referentes —*paridos por el movimiento*— que encuentran un punto común de inflexión en sus carreras militantes. Por otro lado, muestran la configuración de experiencias de politización ligadas con modelos de militancia territorial juvenil, basados en formas novedosas de pensar y construir experiencias de organización colectiva, portadoras de una politicidad desafiante del régimen político democrático vigente.

Esto último es sumamente significativo, en la medida en que nos permite cuestionar las interpretaciones que diagnostican la existencia de una relación apática entre la gente joven y la política, que se traduciría en el repliegue y la apatía. Para poder avanzar en este sentido, cabe reflexionar sobre el sentido de la noción de “desinterés”. Ésta puede ser usada para dar cuenta del

alejamiento de las nuevas generaciones de las cuestiones públicas, donde se combina “el lenguaje del descontento con la *ausencia de acción colectiva*” (Sidicaro, 1998, p. 20); es decir, interpretando el desencanto como síntoma del repliegue de la participación juvenil. El “desinterés” también puede ser interpretado como el alejamiento de las formas de participación y acción colectiva pero no por falta de motivación por las cuestiones públicas, sino como expresión de una actitud antipolítica, es decir, como rechazo hacia el juego político institucional a partir de una actitud militante (Tenti Fanfani, 1998). Finalmente, el “desinterés” puede expresar el alejamiento de los jóvenes de las instituciones y prácticas de la *vieja política* a partir de la disminución de la participación en prácticas políticas tradicionales (más abstencionismo electoral, menos militancia en partidos políticos y sindicatos) y la formulación de opiniones y representaciones que expresan el alejamiento y desconfianza hacia las instituciones y actividades convencionales de implicación en la esfera pública; sin que esto suponga el alejamiento de la participación política. Desde esta interpretación, el “desinterés” expresa tanto la transformación de los espacios en los que los jóvenes y las jóvenes se sienten más interpelados a participar, como también la creación de nuevas formas de organización colectiva que disputan el sentido de *la política* a través de otras formas de concebirla y practicarla.

Es en este último sentido, como considero que puede ser entendida la experiencia de los jóvenes y las jóvenes en los movimientos de trabajadores desocupados autónomos, en tanto construyen y dan lugar a la emergencia de espacios de resistencia que funcionan como laboratorio de experiencias políticas que enfocan los problemas urgentes para la profundización de una democracia que ya no puede ser analizada únicamente como mera competencia partidaria o puja corporativa.

Lista de referencias

- Becker, H. (1971). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Cefaï, D. (2001). Les cadres de L'action collective. Definitions et problemas. En: D. Cefaï y D. Trom (Eds.), *Les formes de l'action collective. Mobilizations dans des arenes publiques*. Paris: Editions de l'Ehess.
- Della Porta, D. (1988). Recruitment proceses in clandestine political organizations: italian left-wing terrorism. En: B. Klandermans, H. Kriesi & S. Tarrow (Eds.), *International Social Movement Research* (pp. 155-169). Greenwich: JAI Press.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative biography*. California: Qualitative Research Methods.
- Diani, M. (1998). Las redes de los movimientos sociales: una perspectiva de análisis. En: P. Ibarra y B. Tejerina (Eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp.243-270). Madrid: Trotta.

- Filleule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de science politique*, 51, pp. 199-217 (1-2).
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50, (3), pp. 3-20.
- Funes, M. (2003). Socialización política y participación ciudadana. Jóvenes en dictadura y jóvenes en democracia. *Revista de estudios de Juventud (España)*, edición 25 aniversario, pp. 57-75.
- García, A. & Vázquez, M. (2005). Trayectorias de militancia política de Trabajadores Desocupados. De vecinos a piqueteros, de piqueteros a vecinos. Ponencia presentada en IV Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Hunt, S., Benford, R. & Snow, D. (2001). Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos sociales. En: J. Gusfield & E. Laraña (Comps.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (pp. 221-249). Madrid: CIS.
- Klandermans, B. (1998). La necesidad de un estudio longitudinal de la participación en movimientos sociales. En P. Ibarra & B. Tejerina (Eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 271-287). Madrid: Trotta.
- Klandermans, B., Kriesi, H. & Tarrow, S. (Eds.) (1988). *From Structure to Action. Comparing Social Movement Research across Cultures*. Greenwich: Jai Press.
- Lefort, C. (1987). Los derechos del hombre y el Estado benefactor. En *Revista Vuelta* 12, año I, pp. 34-42.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En: M. Margulis (Ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- Mc. Adam, D. (1989). The Biographical Consequences of activism, *American sociological review*, 54 (5), pp. 744-760.
- Mc. Adam, D., Tarrow, S. & Tilly, Ch. (2001): *Dynamics of contention*. New York: Cambridge University Press.
- Mc. Adam, D., Mc. Carthy, J. & Zald, M. (1988). Social movements. En: N. Smelser, (Comp.), *Handbook of sociology* (pp. 695-737). London: Sage.
- Mc. Adam, D., Mc. Carthy, J. & Zald, M. (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo.
- Melucci, A. (1989). *Nomads of the present. Social movements and individual needs in contemporary society*. Philadelphia: Temple University Press.
- Melucci, A. (1988). Getting involved: identity and mobilization in social movements. En: B. Klandermans, H. Kriesi & S. Tarrow (Eds.), *International Social Movement Research*. Greenwich: JAI Press.
- Morán, M. & Benedicto, J. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MTD Aníbal Verón (2003). *Dario y Maxi, dignidad piquetera. El gobierno de Duhalde y la planificación de la masacre del 26 de junio en Avellaneda*. Buenos Aires: Ediciones 26 de junio.
- Olson, M. (1992). *La lógica de la acción colectiva*. México: Limusa

- Pérez, G., García, A. & Vázquez, M. (2007). Poner el cuerpo. Sobre los sentidos de la masacre del Puente Pueyrredón. *Revista Ciencias Sociales* (Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires), 67 (pp. 36-38).
- Pérez, G. (2005). Pálido fuego: Hannah Arendt y la declinación de la figura del trabajador en las sociedades contemporáneas. Apuntes sobre los piqueteros en la Argentina. En: F. Schuster, F. Naishtat, G. Nardaccione & S. Pereyra (Comps.), *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea* (pp. 313-341). Buenos Aires: Prometeo.
- Santamarina, C. & Marinas, J. (1999). Historias de vida e historia oral. En: J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Sidicaro, R. (1998). La gran mutación de los 90: crisis de los valores y el problema de los jóvenes. En: R. Sidicaro & E. Tenti Fanfani (Comps.), *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación* (pp. 19-30). Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Taurus.
- Svampa, M. & Pereyra, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Tarrow, S. (1997). *Poder en movimiento*. Madrid: Alianza.
- Tenti Fanfani, E. (1998). Visiones sobre la política. En: R. Sidicaro & E. Tenti Fanfani (Comps.), *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación* (pp. 56- 73). Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Urresti, M. (1998, Septiembre). *Los jóvenes de los sectores populares: una crisis dentro de otra*. Disertación presentada en el Seminario “Los jóvenes hoy: ¿Crisis de edad o de época?”, Mendoza, Argentina.
- Zibechi, R. (2003). *Genealogía de la revuelta*. Buenos Aires: Letra Libre.

Referencia

Melina Vázquez, “La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 423-455.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Tercera Sección:

Informes y Análisis

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

II^{do}. Concurso FONDO DE APOYO A LAS REVISTAS DE CIENCIAS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE “JUAN CARLOS PORTANTIERO” (2008)

La *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* fue seleccionada entre los proyectos ganadores del II^o Concurso del Fondo de Apoyo a las Revistas de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe “Juan Carlos Portantiero”. Este reconocimiento al proyecto editorial avalado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales-Cinde, permite financiar el presente *Número Especial*.

CLACSO es una red de 254 instituciones académicas que realizan actividades de investigación, docencia y formación en el campo de las ciencias sociales en 25 países: www.clacso.org

CONVOCATORIA PARA EL VOLUMEN 7 NÚMERO 2 DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD (NÚMERO MONOGRÁFICO SOBRE NIÑEZ) QUE CIRCULARÁ EN SEPTIEMBRE DE 2009

El 20 de Noviembre del 2009 se estarán celebrando los primeros 20 años de la Convención Internacional de Derechos del Niño, CIDN, proclamada por las Naciones Unidas después de un largo proceso de negociación orientado a convertir la promoción, garantía y restablecimiento de derechos como una de las prioridades de la sociedad internacional.

La promulgación de la CIDN se dio en un período de la historia reciente de la sociedad internacional caracterizado por la coincidencia de diversos y complejos procesos. Uno de ellos, el proceso de reconversión de las economías y sistemas de ciencia y tecnología de los países desarrollados hacia los caracterizados por una creciente significación de la informática, la robótica, la telemática, la ingeniería genética, los nuevos materiales, la biotecnología, etc.; generado por la crisis de los años 70.

Igualmente fue un período en el cual se inició el tránsito de las economías centralmente planificadas del antiguo bloque soviético hacia la economía de mercado y con ello, una recomposición en la organización de las relaciones y la economía internacional. Y, en la gran mayoría del mundo al impulso del modelo construido en Inglaterra y Estados Unidos por las administraciones Thatcher y Reagan se fue imponiendo la llamada Nueva Teoría del Desarrollo, más conocida hoy como el Neoliberalismo. Y, con estos y otros procesos, se fue generalizando y consolidando un comprensivo y significativo proceso de cambio para la sociedad contemporánea, la globalización, acompañada de su correlato, la localización; los cuales han dado lugar a lo que varios autores denominan la glocalización.

Para América Latina, el período fue también el momento en el cual, después de la renegociación y el ajuste que intensificó el estallido de la crisis de la deuda en 1982, se dio el proceso de reforma.

Simultáneamente se dieron muchos esfuerzos de la sociedad internacional por afrontar algunos de los principales problemas contemporáneos con acuerdos y definición de metas que permitieran que tales cambios beneficiaran a la población y al mismo tiempo la protegieran de los efectos más negativos de los procesos previos y de los iniciados por tal época.

Junto a la CIDN, se construyó el acuerdo sobre EDUCACIÓN PARA TODOS, en Jömtiem en el 90, ratificado posteriormente en Dakar en el 2000. Se lograron acuerdos sobre la salud, el medio ambiente, la mujer, la discapacidad, el trabajo infantil y las peores formas de explotación como la sexual infantil, el calentamiento global, etc. Y, en 1991 se reunió en Naciones Unidas la Cumbre de Jefes de Estado sobre Niñez, para renovar sus compromisos en la Sesión Especial del 2002, UN MUNDO JUSTO PARA LOS NIÑOS.

Las transformaciones y procesos propios de América Latina durante ese período, sumados al desarrollo de los compromisos adquiridos en todos esos espacios dieron lugar a un interesante período de acciones y transformaciones, que buscaron promover y garantizar los derechos de los niños y las niñas; con resultados bastante contradictorios.

De una parte, se está gestando un importante proceso de transformación cultural orientado a hacer de la preocupación por el ser humano y sus derechos, por la vida en su sentido más amplio, incluyendo la naturaleza, el eje de las concepciones y las prácticas. Así por ejemplo, en medio de un proceso muy contradictorio, se ha dado una importante transformación de las bases de los sistemas legales de los países latinoamericanos, orientada a alinearlos con los principios de la CIDN. Junto a estos cambios legales, creció, así sea de manera relativa y en buena parte de las situaciones, con pocas implicaciones prácticas, la comprensión de la urgencia de contar con políticas públicas para la niñez.

El esfuerzo de muchas organizaciones de la sociedad civil, de la cooperación internacional y de agencias del Sistema de Naciones Unidas, junto con las de algunas instituciones de los estados, por posicionar el tema de niñez y la necesidad de las políticas, ha generado importantes procesos en favor de la niñez y un posicionamiento del tema en la agenda pública.

Estos procesos a su vez han sido acompañados o han generado la necesidad de realizar investigaciones, evaluaciones, sistematizaciones y diagnósticos, los cuales han alimentado interesantes discusiones teóricas a nivel internacional y de nuestra región respecto a la niñez como categoría de conocimiento, de derechos y por tanto, como uno de los temas pertinentes en la construcción y consolidación de los sistemas de ciencia y tecnología de los países.

Con ello, creció el esfuerzo por cerrar la brecha entre quienes diseñan y gestionan políticas y programas y quienes producen conocimiento, y para llevar los resultados de unos y otros a quienes forman el talento humano, quienes generan información, adelantan monitoreo y evaluación o de rendición de cuentas.

Todos estos procesos contrastan con la situación de la primera infancia, la infancia y la adolescencia en América Latina. Ha habido avances innegables, pero cuando se hace el balance desde el punto de vista de indicadores respecto a problemas tradicionales, tales como la desnutrición, la mortalidad infantil, la mortalidad materna, la morbilidad por problemas respiratorios o digestivos; así como la presencia de nuevos problemas como la bulimia, la anorexia, el suicidio, la violencia entre pares, el embarazo precoz y el VIH-Sida; se

comprueba que lamentablemente los avances son modestos. Y que, más bien la permanencia de estos, la re-emergencia de otros, por ejemplo la malaria y la tuberculosis y el apareamiento de nuevos, conforman un panorama bastante negativo y especialmente, inaceptable para el nivel de desarrollo alcanzado por la Región.

Todos estos procesos, por otra parte, deben ser analizados con otras miradas cuando se considera la situación que se ha iniciado desde finales del 2008 a nivel internacional y regional como consecuencia del estallido de la que se inició como una crisis del sector hipotecario de los Estados Unidos, rápidamente extendida a todo su sistema financiero y a la economía mundial, en la forma de una creciente recesión con las posibilidades de transformarse en una depresión.

Si en tiempos de relativa recuperación y crecimiento económico y de esfuerzos por construir políticas y programas, no se resolvieron suficientemente varios de los viejos problemas que afectan a la niñez y más bien se hizo más compleja la situación con el apareamiento de desafíos tan serios como el del VIH-Sida, cabe esperar que de no adelantarse acciones sistemáticas, fundadas en la generación de un conocimiento riguroso y pertinente; los efectos más devastadores de la crisis, como lo ha sido en todas, serán sobre la niñez y sobre las mujeres.

Por tanto, el año 2009 constituye un año muy propicio para reflexionar acerca del estado actual de la generación de conocimiento sobre la primera infancia, la infancia y la adolescencia en Colombia, en América Latina y el Caribe. Debemos identificar en qué aspectos hemos avanzado y pueden constituirse en la base para apoyarnos en el enfrentamiento con las consecuencias negativas de lo que veníamos dejando de hacer o haciendo mal y para convertir la crisis en curso, en una oportunidad para promover nuevos enfoques de desarrollo; basados y centrados en el desarrollo humano y en el esfuerzo por hacer a nuestras sociedades más inclusivas, justas, integradas, pacíficas y competentes.

Estos son temas que han constituido una parte importante de las reflexiones en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud que ofrece en Colombia la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde.

Los Cendis de la organización Tierra y Libertad de Monterrey; el Departamento de Educación y Comunicación de la OEA; la línea de investigación de políticas públicas de niñez del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud invitamos a investigadores y estudiosos sobre la problemática de la niñez en América Latina y el Caribe a contribuir con este número “monográfico sobre niñez”, con el cual se inicia la publicación de un número por año dedicado al tema. El objeto es el de recoger resultados de investigaciones sobre temas de niñez que permitan dar cuenta de los avances en la comprensión de la niñez como objeto de conocimiento, a progresos en el uso de este conocimiento en

procesos orientados al cambio de las condiciones de la niñez en el continente. Y, de esta manera, ponerlo a disposición de la comunidad académica y de quienes están comprometidos con la niñez en América Latina y el Caribe.

El plazo para esta convocatoria es el 20 de abril de 2009. Las guías de autores y de referencias pueden ser consultadas en la dirección:

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> (Los criterios también se anexan en dos archivos). Los artículos deben ser dirigidos a nombre de Héctor Fabio Ospina (coeditor de la revista) al correo electrónico:

revistacinde@umanizales.edu.co

La revista se encuentra indexada en Categoría B por Publindex de Colciencias, Colombia y en los índices internacionales: Latindex, Lilacs, Redalyc, OEI, Clase, Dialnet, Clacso, Red Bireme y Carhus, que es un índice catalán y el más importante de España. Estos últimos tres índices fueron logrados durante el año 2008. En febrero de 2009 ingresó a Scielo. La revista ha ganado el segundo concurso Fondo de apoyo a las revistas de ciencias sociales de América Latina y El Caribe “Juan Carlos Portantiero” (2008), otorgado a esta revista y otras cuatro más de América Latina y el Caribe.

Esperamos los valiosos aportes de la gran comunidad académica e investigativa, que permitan enriquecer el acervo en niñez, y además contribuyan en logros para la equidad y la justicia social de nuestros pueblos.

María Guadalupe Rodríguez
Directora General
Cendi
Monterrey, México

Gaby Fujimoto
Especialista Senior de Educación
Departamento de Educación y Cultura
OEA, Washington

Alejandro Acosta Ayerbe
Director regional Cinde (Bogotá)
Coordinador Grupo de investigación:
Políticas públicas de niñez y juventud
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Convenio Universidad de Manizales-Cinde
Colombia
Coordinador de la Secretaría Técnica
De la Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América
Latina (www.redprimerainfancia.org.co)

Héctor Fabio Ospina

Editor

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Universidad de Manizales-Cinde

Colombia

Índice acumulativo por autores

Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

Volumen 6 N° 2 de julio-diciembre de 2008

- Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo.** Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 233 – 281.
- Agudelo, María Eugenia.** Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 153 - 179.
- Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luis Guillermo.** EL OTRO EN LÉVINAS: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 47 – 71.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa.** Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 213 – 255.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina.** Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 217 – 250.
- Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa.** La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 35 – 56.
- Amich, Cristina.** La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 639 – 690.
- Arias, Francisco Antonio.** Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 57 – 80.
- Becerra, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena.** Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 191 – 215.
- Becker, Fernanda.** Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 515 – 537.
- Bermúdez, Emilia.** Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 615 – 666.
- Bocanegra, Elsa María.** Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 201 – 232.
- Bocanegra, Elsa María.** Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 319 – 346.
- Botero, Patricia & Alvarado, Sara Victoria.** Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 97 – 130.
- Botero, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria.** Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 565 – 611.

- Castellanos, Juan Manuel & Torres, William Fernando.** Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 523 – 563.
- Castillo, José Rubén.** La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 115 – 143.
- Castillo, José Rubén.** La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 755 – 809.
- Castrillón, María del Carmen.** Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 83 – 124.
- Caycedo, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucía; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy.** Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 123 – 152.
- Cebotarev, Nora.** El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 17- 56.
- Cebotarev, Nora.** Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 53 - 77.
- Cicerchia, Ricardo & Bestard, Joan.** ¿Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 17 - 36.
- Cordini, Mabel.** La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 97 – 121.
- De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora.** Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 43 – 73.
- Del Castillo, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando.** La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 217 – 255.
- Duek, Carolina.** Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 309 – 326.
- Echavarría, Carlos Valerio.** La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul. –dic., 2003); pp. 145 – 175.
- Eming, Mary & Fujimoto, Gaby.** Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 85 - 123.
- Erazo, Edgar Diego.** Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 83 – 102.
- Erazo, Edgar Diego & Muñoz, Germán.** Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 723 – 754.
- Feixa, Carles.** Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 21 – 45.
- González, Jorge Iván.** El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 17 – 49.
- Gutiérrez, Consuelo.** Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 605 – 636.
- Gutiérrez, Maggui; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés.** La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 125 – 161.

- Henao, Juanita.** La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 n° 2 (jul. – dic., 2004); pp.105 - 144.
- Hernández, Ángela.** La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 57 – 71.
- Hurtado, Déibar René.** La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 81 – 110.
- Jaramillo, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela.** Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 75 – 95.
- Köhler Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima.** Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 463 – 484.
- Korstanje, Maximiliano.** Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 327 – 389.
- Lizarralde, Mauricio.** Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 79 – 113.
- López, Luz María.** El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 213 – 236.
- Lozano, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina.** Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 739 – 768.
- Llobet, Valeria.** Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 149 – 176.
- LLobet, Valeria & Rodríguez, José Antonio.** Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 573 – 603.
- Macías, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam.** Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp.141 – 174.
- Malinowski, Nicolás.** Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp.801 – 819.
- Maríñez, Freddy.** Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 85 – 120.
- Mesa, José Alberto.** Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 17 – 39.
- Micolta, Amparo.** Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 163 – 200.
- Molinari, Viviana.** Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 61 – 82.
- Mora, Adriana & Rojas, Alba Luz.** Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 181 – 212.
- Muñoz, Diego Alejandro.** Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 37 – 59.
- Muñoz, Diego Alejandro.** Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 n° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 841 – 857.

- Muñoz, Germán.** La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 283 – 308.
- Muñoz, Germán.** Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 145 – 180.
- Murcia, Napoleón & Jaramillo, Luis Guillermo.** Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 175 – 212.
- Murcia, Napoleón.** Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 821 – 852.
- Myers, Robert.** Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 59 – 83.
- Núñez, Pedro Fernando.** La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 149 – 190.
- Ospina, Carlos Alberto.** Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 51 – 81.
- Ospina, Carlos Alberto & Botero, Patricia.** Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 811 – 840.
- Paredes, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon.** Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 295 – 317.
- Pedraza, Aura Cecilia & Ribero, Rocío.** El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 177 – 216.
- Pedraza, Aura Cecilia.** El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 No. 2 (jul. – dic., de 2008); pp. 853 – 884.
- Peñaranda, Fernando.** La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 207 – 230.
- Peñaranda, Fernando.** Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 167 – 189.
- Pinilla, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán.** Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 769 – 800.
- Puyana, Yolanda & Mosquera, Claudia.** Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 111 – 140.
- Quintero Velásquez, Ángela María.** Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 73 – 94.
- Rodríguez, Ernesto.** Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 15 – 47.
- Rodríguez, Ernesto.** Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 75 – 126.
- Rodríguez, Ernesto.** Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 539 – 571.
- Rojas, Héctor Mauricio.** La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 885 – 906.
- Rosselli, Mónica.** Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 125 – 144.
- Runge, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro.** Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 51 – 81.
- Runge, Andrés Klaus.** Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 31 – 53.

- Sánchez, Dairo.** Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 145 – 166.
- Sánchez, Tomás & Acosta, Alejandro.** Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 111 – 146.
- Saucedo, Claudia Lucy.** Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 No. 1 (Ene. – Jun., de 2006); pp. 121 – 147.
- Serrano, Edgar David.** Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 131 – 166.
- Sevilla, Teresita María.** “Sexo inseguro”: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 257 – 294.
- Suárez, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia.** Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 17 – 55.
- Tamayo, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus.** Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 181 – 205.
- Tamayo, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus.** Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 85 – 110.
- Torres, Alfonso.** Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 167 – 199.
- Umayahara, Mami.** En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 21 – 49.
- Urteaga, Maritza.** Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 667 – 708.
- Vargas, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto.** Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 691 – 721.
- Vázquez, Verónica & Castro, Roberto.** “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 709 – 738.
- Vergara, María del Carmen.** La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 N° 1 (ene. – jul., 2008); pp. 55 – 80.
- Vommaro, Pablo & Vázquez, Melina.** La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 485 – 522.
- Zuluaga, Juan Bernardo.** La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 127 – 148.

Índice temático

- Abandono:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, Nº 1)
Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)
Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Acción: Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Adaptación y sobrevivencia: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Adolescencia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Cordini (Vol. 3, Nº 1); Feixa (Vol. 4, Nº 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
Adolescentes: Amaris, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2)
Adolescentes institucionalizados: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Afiliación: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Agencia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Agencia cultural juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Agresor-víctima: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
América Latina: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Antropología pedagógica: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Aprendizaje: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Arendt: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Vommario, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Arquitectura escolar: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Asimetría cerebral: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Atención al parto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Atención al posparto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Atención prenatal: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Atención psicológica: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Atmósfera psíquica: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Autodeterminación: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Autonomía: Ospina (Vol. 2, Nº 2); Vommario, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
Autonomía moral: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Autoobservación: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Autopoiesis: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Autorreferencia: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Bajo peso al nacer: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Bienes: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Biologización: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Bogotá: Henao (Vol. 2, Nº 2)

Brasil: Becker (Vol. 5, N° 2); Amich (Vol. 5, N° 2)
Calidad: Umayahara (Vol. 2, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1)
Cambio: Hernández (Vol. 3, N° 1); Cebotarev (Vol. 1, N° 2)
Cambio cultural: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Cambio familiar y social: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Capacidades: González (Vol. 6, N° 2)
Capacitación laboral: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Ciencia: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2)
Ciencia de familia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Ciencias naturales: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2)
Ciencias Sociales: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Ciudad: Urteaga (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)
Ciudadanía: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Castillo (Vol. 5, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Llobet (Vol. 4, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Castillo (Vol. 1, N° 2)
Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Ciudadanías: Muñoz (Vol. 5, N° 1)
Circularidad institucional: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Clarificación de valores: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Cognición: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1)
Colegio: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Colombia: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1)
Colombia: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Colonia: Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
Combatientes: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
Complejidad: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Comportamiento escolar: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Comprensión: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Comprensión lectora: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2)
Comunicabilidad: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)
Comunicación: Muñoz (Vol. 5, N° 1)
Concepciones: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1)
Concepciones culturales: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2)
Condiciones margen: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Configuraciones: Hurtado (Vol. 6, N° 1)
Configuración de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2)
Conflicto armado: Lizarralde (Vol. 1, N° 2)
Constitución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2)
Construcción de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2)
Construcción social de la realidad: Vergara (Vol. 6, N° 1)
Constructivismo social: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Consumo: González (Vol. 3, N° 2)
Consumo cultural: Bermúdez (Vol. 6, N° 2)
Contemporáneo: Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2)
Contextos clínicos: Quintero (Vol. 3, N° 1)
Contextos no clínicos: Quintero (Vol. 3, N° 1)
Contingencias de refuerzo: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)
Control parental: Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)
Cotidianidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)

Crianza: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Crisis de sentido: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Cuerpo: Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
Cuerpo y estética: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Cultura: Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Culturas juveniles: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Decisiones: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Delincuencia: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Amich (Vol. 5, Nº 2)
Demanda: González (Vol. 3, Nº 2)
Democracia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Democracia familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Deporte: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2)
Derechos: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Derechos y deberes ciudadanos: Castillo (Vol. 1, Nº 2)
Desaparición de la infancia: Runge (Vol. 6, Nº 1)
Desarrollo alternativo micro y macro: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo cerebral: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo cognitivo: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Desarrollo cognoscitivo: Rosselli (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo evolutivo: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo Humano: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo infantil: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo infantil temprano: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo moral: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Desarrollo psíquico: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Desarrollo social: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Rojas (Vol. 6, Nº 2)
Desbordamiento: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Descentralización: Becker (Vol. 5, Nº 2)
Deshumanización: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Detección de errores: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Dictadura: Amich (Vol. 5, Nº 2)
Dinámica: González (Vol. 3, Nº 2)
Dinámica de la matriz sagrada: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Dinámica familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2)
Disciplina: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Discurso: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Discursos: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Discursos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Ecología: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Ecologías cognitivas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Ecosistema: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Educación: Castillo (Vol. 1, Nº 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Runge (Vol. 6, Nº 1);
Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Ospina (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1);
Arias (Vol. 5, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Educación a padres: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Educación axiológica: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Educación del carácter: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Educación del cuidado: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Educación en ciencias: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2)
Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos: Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1)
Educación en valores: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Educación física: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2)
Educación inicial: Umayahara (Vol. 2, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2)
Educación moral: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Educación para la paz: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2);
Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)
Educación superior: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2)
Eje cafetero: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Elaboración de políticas: Henao (Vol. 2, N° 2)
Embarazo adolescente: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Empleabilidad: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Empleo: Pedraza (Vol. 6, N° 2)
Empleo juvenil: Pedraza (Vol. 6, N° 2)
Empoderamiento familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Empresarialidad: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Encierro: Bocanegra (Vol. 6, N° 1)
Enfoque de derechos: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Enfoques de investigación: Vergara (Vol. 6, N° 1)
Enseñanza: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2)
Entramados de significación: Hurtado (Vol. 6, N° 1)
Epistemología: Peñaranda (Vol. 2, N° 2)
Epistemología alternativa: Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Equidad familiar: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Equidad: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2)
Escenarios escolarizados: Erazo (Vol. 2, N° 2)
Escritura: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1)
Escuela: Castillo (Vol. 1, N° 2)
Escuela: Echavarría (Vol. 1, N° 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Escuela justa: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Escuela media: Núñez (Vol. 6, N° 1)
Escuela secundaria: Núñez (Vol. 6, N° 1)
Escuela secundaria: Saucedo (Vol. 4, N° 1)
Esfera pública: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)
Espacio: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Espacio escolar: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Espacio pedagógico: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Espíritu crítico: Ospina (Vol. 2, N° 2)
Estado: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2)
Estática: González (Vol. 3, N° 2)
Estética: Sánchez (Vol. 2, N° 2)
Estigma: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2)
Estrategias de estudio: Malinowski (Vol. 6, N° 2)
Estrategias metodológicas: Vergara (Vol. 6, N° 1)
Estructural-funcionalismo: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Estress: Cordini (Vol. 3, N° 1)
Estructura familiar: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Estudiantes: Saucedo (Vol. 4, N° 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Ética: Mesa (Vol. 2, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2)
Ética y filosofía: Ospina (Vol. 2, N° 2)
Etnias del desplazamiento: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Etnografía: Peñaranda (Vol. 2, N° 2)
Excentricidad humana: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Exclusión: Muñoz (Vol. 1, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)

- Experiencias tempranas:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Explotación sexual: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2)
Familia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Hernández (Vol. 3, Nº 1);
Quintero (Vol. 3, Nº 1); Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); López (Vol. 3, Nº 1);
Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Serrano (Vol. 4, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Familia compuesta: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia extendida: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia monoparental: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia simultánea: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Fenomenología: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Flexibilidad laboral: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Formación: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Formación científica: Rojas (Vol. 6, Nº 2)
Formación ciudadana: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1);
Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Formación humanística: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Foro de expresión: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Fortalecimiento institucional: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Funcionamiento familiar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Funciones ejecutivas: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Gats: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2)
Generación: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
Género: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1);
Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2)
Generaciones: Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Globalización: Arias (Vol. 5, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2)
Grupos insurgentes: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Guerreros: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Hermandad virtual: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Hermenéutica: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
Heterotopías: Runge (Vol. 6, Nº 1)
Hijos: Micolta (Vol. 5, Nº 1)
Hijas: Micolta (Vol. 5, Nº 1)
Historia: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
Historia de familia: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Hologramía: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Hospicios: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Hostigamiento entre pares: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Identidad: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2)
Identidades juveniles: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Identidad y moralidad: Echavarría (Vol. 1, Nº 2)
Imaginario: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Hurtado (Vol. 6, Nº 1); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Imaginario colectivo: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Imaginario de profesores: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Imaginario social: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Inclusión: Arias (Vol. 5, Nº 1)
Independencia: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Indicadores: Myers (Vol. 1, Nº 1)
Individuo: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Infancia: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Duek (Vol. 5, Nº 1); Runge (Vol. 6, Nº 1)
Infancia temprana: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Infinito: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)

Institución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2)
Instrumentos de registro: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Interpenetración: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Intervención familiar: Hernández (Vol. 3, N° 1)
Intervenciones tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Intimidación: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Intimidad: Luna (Vol. 5, N° 1)
Investigación cualitativa: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2)
Investigación en ciencias sociales: López (Vol. 3, N° 1)
Joven indígena migrante: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Joven indígena rural: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Jóvenes: Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Muñoz (Vol. 5, N° 1); Rodríguez (Vol. 5, N° 2);
Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1);
Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Pedraza (Vol. 6, N° 2)
Jóvenes/juventud: Muñoz (Vol. 1, N° 1)
Jóvenes escolarizados: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2);
Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)
Jóvenes universitarios: Castillo (Vol. 5, N° 2)
Juego: Duek (Vol. 5, N° 1)
Juegos cooperativos: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Juicio estético: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)
Justicia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1);
Núñez (Vol. 6, N° 1)
Juventud: Molinari (Vol. 4, N° 1); Mariñez (Vol. 4, N° 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1);
Feixa (Vol. 4, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Juventud: Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); González (Vol. 3, N° 2);
Núñez (Vol. 6, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2);
Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)
Kohlberg: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Lenguaje: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Lenguaje verbal: Roselli (Vol. 1, N° 1)
Libre comercio: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2)
Litoral pacífico colombiano: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Lo público: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)
Madre: Micolta (Vol. 5, N° 1)
Madres adolescentes: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Maduración cerebral: Roselli (Vol. 1, N° 1)
Maestros y guerra: Lizarralde (Vol. 1, N° 2)
Maltrato infantil: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
Maracaibo: Bermúdez (Vol. 6, N° 2)
Maternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2)
Mediaciones: Muñoz (Vol. 5, N° 1)
Mediaciones tecnológicas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Mercado de trabajo: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Metacognición: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2)
Método crítico: Cebotarev (Vol. 1, N° 1)
Metodología: López (Vol. 3, N° 1)
México: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2)
Migración: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Migración internacional: Micolta (Vol. 5, N° 1)
Modelo: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1)
Modelos logit-probit: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)

Modernidad: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Monitoreo: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Moral católica: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Movilización armada: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Movimientos de desocupados: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
Multidisciplinariedad: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Mundo de la vida: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1)
Mundos de vida: Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
Música popular: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Narrativa: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
Negociación: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Neurobiología: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Niñez: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); González (Vol. 3, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Niñas: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Niños: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Nuclearización: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Nueva disciplina: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Nueva paternidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2)
Obligaciones morales del ciudadano: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Organizaciones populares: Torres (Vol. 4, Nº 2)
Otro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Padre: Micolta (Vol. 5, Nº 1)
Parentalidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Micolta (Vol. 5, Nº 1)
Participación: Henao (Vol. 2, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2)
Participación ciudadana: Mariñez (Vol. 4, Nº 1)
Participación comunitaria: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Participación (de los sujetos): Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Participación infantil: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)
Paternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)
Pautas de crianza: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Pedagogías católicas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Plan de desarrollo: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Política: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2)
Políticas: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Política de salud: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Políticas laborales: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)
Políticas públicas: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Becker (Vol. 5, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2)
Políticas sociales: Llobet (Vol. 4, Nº 1)
Prácticas culturales: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prácticas de juego: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prácticas psicológicas: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
Prácticas y discursos sociales: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Preadolescencia: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prevención: Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Primera infancia: Umayahara (Vol. 2, Nº 2)
Primeros tres años de vida: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Procesos de subjetivación: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Profesión: Ospina (Vol. 2, Nº 2)

Profesoras y estudiantes: Murcia (Vol. 6, N° 2)
Programas de salud: Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
Programas no escolarizados: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Programas no formales: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Progreso: Molinari (Vol. 4, N° 1)
Proyecto de estudio: Malinowski (Vol. 6, N° 2)
Público: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Luna (Vol. 5, N° 1)
Racionalidad: González (Vol. 3, N° 2)
Realidad social: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Reality: Runge (Vol. 6, N° 1)
Reconocimiento: Llobet (Vol. 4, N° 1)
Reflexión: López (Vol. 3, N° 1)
Relaciones adulto joven: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)
Rendición de cuentas: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Representación: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Llobet (Vol. 4, N° 1)
Representaciones sociales: Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Castillo (Vol. 5, N° 2); Vergara (Vol. 6, N° 1)
Resiliencia: Quintero (Vol. 3, N° 1); Cordini (Vol. 3, N° 1)
Resignificación: López (Vol. 3, N° 1)
Respiración: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1)
Riesgo: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Rostro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)
Salud: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1)
Salud materno-infantil: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Salud sexual y reproductiva: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Secularización: Korstanje (Vol. 5, N° 1)
Sentido de coherencia: Cordini (Vol. 3, N° 1)
Sentimientos morales: Erazo (Vol. 2, N° 2)
Sexo inseguro: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Sexo seguro: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Sí mismo: Luna (Vol. 5, N° 1)
Sicología social: Cordini (Vol. 3, N° 1)
Siglo XX: Feixa (Vol. 4, N° 2)
Significaciones: Hurtado (Vol. 6, N° 1)
Significaciones imaginarias: Hurtado (Vol. 6, N° 1)
Sistémica: Quintero (Vol. 3, N° 1)
Símbolo: Sánchez (Vol. 2, N° 2)
Socialidad: Castillo (Vol. 1, N° 2)
Socialización: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Socialización: Echavarría (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Micolta (Vol. 5, N° 1)
Sociedad civil: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Socialización política: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Núñez (Vol. 6, N° 1)
Socio-fenomenología: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Sociología comprensiva: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Soldados: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
Solución Nash: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Subjetivaciones tecnojuveniles: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Subjetividad: Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Luna (Vol. 5, N° 1); Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)
Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Sujeto político: Luna (Vol. 5, N° 1)

Sujetos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Televisión: Duek (Vol. 5, Nº 1)
Temporalidades panoptizadas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)
Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2) **Teorías:** Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Teoría crítica: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Teoría de la acción social: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Teoría de la modernización: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Teoría de los sistemas sociales: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Territorio: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
Tipología familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Toma de decisiones: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Totalidad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1)
Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Trabajo social: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Transformación: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Trauma: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Unesco: Umayahara (Vol. 2, Nº 2)
Universidad: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2)
Uso de servicios de salud maternos: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Usos escolares de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Usos sociales de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Utilitarismo: González (Vol. 3, Nº 2)
Validez: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2)
Valores: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Venezuela: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Vida universitaria: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
VIH/Sida: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
Vínculo madre-hijo: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Vínculos significativos: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Violencia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2)
Violencia intrafamiliar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Violencia política: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Violencias: Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Voluntad: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Yo: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Zona fronteriza: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)

“Segundo Congreso Mundial y Noveno Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: Formación y acompañamiento de docentes y agentes educativos”.

Monterrey, estado de Nuevo León. Septiembre 21 al 26 de 2009 Cendi – OEA

La educación inicial y preescolar de los niños y niñas menores de 8 años es una tarea compleja que implica múltiples sectores y actores sociales y muy diversos procesos. Atender y educar niños y niñas con calidad y pertinencia para el óptimo desarrollo de su potencial humano como personas individuales y como ciudadanos constructores de sociedades democráticas, implica por una parte, tener políticas y programas que agencien estos procesos en los países, y por otra, producir conocimiento interdisciplinario, útil y pertinente, circular dicho conocimiento en procesos adecuados y favorecer su uso social equitativo y con alta calidad en los contextos particulares en los que los niños y niñas construyen su biografía personal, despliegan su potencial humano y se constituyen en agentes sociales.

Por lo anterior, abordar la reflexión sobre los procesos de formación y acompañamiento de docentes y agentes educativos para la educación inicial y preescolar, nos lleva a pensar tanto en los actores de la formación, el **conocimiento** que se agencia en ella, y los **contextos** en que ella ocurre; como en las **políticas** y **programas** que agencian dichos procesos de formación y acompañamiento.

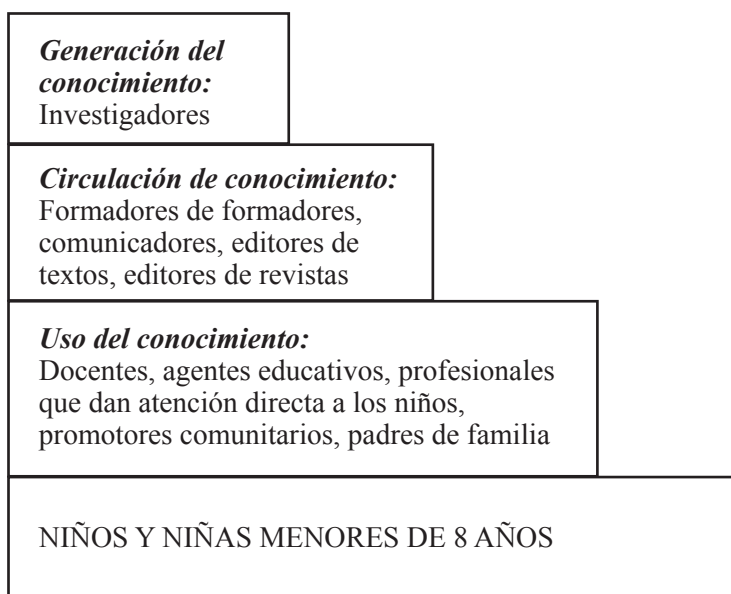
Los **actores** de la formación se refieren tanto a quienes, en la cadena de producción, circulación y uso del conocimiento, usan dicho conocimiento para el trabajo directo con los niños y niñas menores de 8 años en el contexto particular del aula, o en contextos comunitarios (docentes de preescolar, agentes educativos comunitarios, pediatras, enfermeras, trabajadores sociales, padres de familia, etc.), como a quienes lo generan (investigadores) y circulan (formadores de formadores de la facultades de educación y de las normales, comunicadores sociales, profesionales de las ONG's que trabajan en procesos de formación de agentes comunitarios, editores de revistas en niñez, productores de textos y materiales educativos para el preescolar, etc.).

El conocimiento generado en los procesos investigativos, se torna en conocimiento útil, cuando es usado por los docentes en el preescolar, pero también cuando es usado por pediatras, enfermeras o psicólogos en procesos

de estimulación adecuada, por los padres de familia en su relación directa con los niños, lo agentes comunitarios cuando trabajan en procesos de atención o educación inicial a los niños, los comunicadores sociales cuando hacen de esto una noticia, los editores de texto cuando lo traducen en alternativas didácticas, los editores de las revistas cuando ponen el conocimiento en circulación amplia entre los investigadores y académicos, el defensor de los derechos humanos de los niños en los procesos de prevención del maltrato o de protección frente al abandono o el abuso, etc. Pero igualmente, los procesos de formación que permiten que el conocimiento circule y se use, dependen en gran medida de las que existan políticas que agencien dichos procesos y programas que los hagan viables.

Diríamos que nos enfrentamos, por una parte, a una cadena de producción y uso del conocimiento, y por otra a una cadena de formulación, implementación, seguimiento y evaluación de la política que podríamos representar de la siguiente manera:

Cadena de producción y uso del conocimiento:



Cadena de formulación, implementación, seguimiento y evaluación de la política:



Estas cadenas de conocimiento y política, deben circular en las dos direcciones. El conocimiento generado por el investigador llega a quien circula el conocimiento, y de allí a los ejecutores directos que lo usan y aplican en los procesos de formación y acompañamiento, desde donde llega al niño, pero debe retornar porque solo desde el impacto del conocimiento en el actor social directo fundamental (niños y niñas menores de 8 años), puede el ejecutor, el formador o el investigador, evaluar, validar y enriquecer el conocimiento para hacerlo cada vez más pertinente. De la misma manera, una política sólo se torna útil, si se convierte en programas que puedan ser aplicados para producir los objetivos mismos implícitos en la política. Y solo desde sus efectos concretos en los niños, ésta podrá ser evaluada. Por eso esta cadena tiene que estar acompañada de procesos permanentes de seguimiento, monitoreo y evaluación de la política y de sus impactos en la calidad de vida de la niñez y en su desarrollo, que ayuden a hacer los redireccionamientos necesarios en la política. Estas cadenas no son independientes, van articuladas ya que

al mismo tiempo que hay que contar con una política, con un presupuesto y con un marco legal, esto resulta vacío si no está acompañado de un proyecto educativo integral claro orientado al desarrollo del potencial humano de los niños como personas y como ciudadanos (soportado o no en un currículo establecido) y con un proceso de formación de todos los actores sociales involucrados en el proceso de atender con calidad y educar un niño o una niña menor de 8 años en nuestros países.

Cuando pensamos en los contenidos de la formación, en el **conocimiento** que tiene que agenciarse en dichos procesos, nos enfrentamos también a una perspectiva compleja que va más allá de los procesos pedagógicos y didácticos que se requieren en el aula de clase. Por una parte, está el conocimiento referido a los actores centrales de la formación: **el niño y la niña**, cómo se da su **proceso de desarrollo humano**, cómo evoluciona su sustrato biológico, neuronal, físico, y cuáles son las condiciones de nutrición y estimulación requeridas como soporte a su potencial cognitivo, motor y emocional; cómo se configura su proceso afectivo y de constitución de la subjetividad, que fortalezca la individualidad de los niños; cómo se constituyen sus procesos de socialización y configuración de su condición identitaria a nivel de género, etnia, cultura; cómo se desarrolla su potencial ético-moral y político, su capacidad autónoma de pensamiento y reflexividad que les permita constituirse como ciudadanos democráticos, justos y equitativos; **cómo** se desarrolla su potencial comunicativo, sensible, lúdico y estético. Una perspectiva integral y compleja del desarrollo humano, implica un abordaje necesariamente interdisciplinario donde concurren las neurociencias, la psicología, la educación, la antropología, la comunicación social, entre otras.

Por otra parte, el conocimiento también se refiere a los **procesos que tienen que agenciarse para lograr este desarrollo**, y aquí aparece por una parte, todo lo referido a la estimulación adecuada, los procesos de nutrición y salud, la pedagogía y la didáctica, pero también todo lo relacionado con las habilidades que hay que desarrollar para el trabajo no formal, cómo trabajar con los padres y las comunidades, cómo se deben dar los procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo de los programas, cómo sistematizar las experiencias y derivar de ellas lecciones que puedan ayudar a direccionar otras experiencias en contextos diferentes, etc. La sistematización de los procesos, su seguimiento y evaluación, el conocimiento del niño y de su desarrollo humano, la validación de ciertos procesos pedagógicos y didácticos, el efecto de determinadas estrategias de salud y nutrición, etc., requieren importantes herramientas investigativas, por lo que la investigación se torna en parte fundamental en los procesos de formación.

Cuando pensamos en los **contextos** en los que tiene lugar la atención y educación de los niños menores de 8 años, nuevamente nos enfrentamos a una perspectiva compleja. Estos no se resuelven en el preescolar o en el centro de cuidado. Está la escuela, pero también está la familia, la comunidad, el ámbito de lo global virtual, el mundo de tecnología. Por tanto, el proceso

de formación de docentes y agentes educativos tiene que preguntarse por las características de estos contextos, sus desafíos, las maneras particulares como se puede trabajar en ellos. Estos micro, meso o macro contextos, están ampliamente determinados por las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que ellos están insertos, por lo que, los procesos de formación de docentes y agentes educativos no pueden darse por fuera de un análisis serio y riguroso del contexto social, económico, político y cultural a nivel global y a nivel local. La complejidad del mundo actual en el que los niños son actores naturales, ha introducido transformaciones culturales muy importantes en las formas de hacer las cosas, en la manera de relacionarnos con la norma, en los patrones disciplinarios e institucionales, en la manera como nos relacionamos con el conocimiento y la tecnología, etc. Esto marca profundas transformaciones en los procesos de formación de docentes y agentes educativos, ya que como adultos formadores no hemos logrado hacer los tránsitos suficientes en la complejidad de este nuevo mundo, lo que genera importantes conflictos en los procesos mismos, en los niños y en los propios agentes educativos. Los procesos de atención y educación inicial y preescolar no han incorporado suficientemente las metodologías que se derivan del mundo virtual y tecnológico, y los métodos pedagógicos y didácticos siguen muy ligados a patrones tradicionales o constructivistas, que no incorporan claramente las estrategias investigativas y creativas, más coherentes con esta nueva manera de relación con el conocimiento y con el mundo.

Los procesos de formación de educadores y agentes educativos tienen que pensarse como un sistema que incluya diferentes niveles. La formación no puede resolverse solo en el nivel de la capacitación profesional en diferentes disciplinas (educación, psicología, nutrición, enfermería, medicina, etc.), porque se reduciría a un nivel de aplicación del conocimiento, en contextos generalmente institucionalizados, que no permite que el conocimiento se re-genere en respuesta a los desafíos históricos que se van presentando. Por esto se requiere, además de la formación profesional, tanto procesos de formación posgraduada (especializaciones, maestrías, doctorados), que den el soporte investigativo al sistema, como procesos de formación continua para agentes educativos de diferentes disciplinas ligados a la práctica, promotores comunitarios y padres de familia (diplomados, cursos, talleres, etc.). Los procesos de formación requieren un carácter permanente, ya que el mundo está cambiando muy rápidamente y por tanto el conocimiento también. No se puede seguir formando a los niños del s. XXI como se formaban los niños del s. XX.

Productos que esperamos del evento:

1. ***Lineamientos de políticas*** de formación de talento humano para la atención y educación de niños y niñas menores de 8 años; de políticas en torno a producción y circulación de conocimiento,

y es importante definir cuál es ese conocimiento; y políticas de comunicación y medios, que ayuden a definir cómo circula el conocimiento que se produce en los periódicos, en las revistas, cómo circula la niñez temprana en la imagen en este mundo digitalizado y mediatizado.

2. Lineamientos en torno a la necesidad de un **sistema de formación de talento** humano para primera infancia para América Latina y el Caribe, que toque todos los niveles, la formación de padres, agentes educativos, docentes, facultades, posgrados, centros de investigación, y que oriente a los gobiernos de los países cómo insertar esto en sus dinámicas.

3. **Líneas de investigación** en primera infancia para América Latina y el Caribe y desafíos a la formación de pre y postgrado. Las universidades y los centros de investigación, hacen investigación, pero de manera fragmentada o focalizada en un solo aspecto, y el conocimiento producido no revierte necesariamente en los procesos de formación. Por ejemplo, hoy en día es indiscutible el papel de las neurociencias para la comprensión y el diseño de programas orientados al desarrollo del niño, y muchos centros e investigadores están concentrados en ello, y claro esto hay que seguirlo haciendo. Pero hay también otros aspectos, tan nodales como éste, que no se han posicionado en la academia y sobre los que no se produce conocimiento de la manera como se requeriría, tales como la formación ciudadana y de valores de los niños, las nuevas pedagogías para enfrentar la virtualidad y el desarrollo tecnológico, las maneras de enfrentar la violencia tan generalizada en muchos de nuestros países, los efectos de la migración y el desplazamiento interno de los países a causa de conflicto armado, narcotráfico o de otras formas de violencia, etc. La definición de líneas prioritarias podría orientar el trabajo de los posgrados hacia procesos de producción de conocimiento más pertinente, facilitaría la investigación de carácter internacional y transcultural y ayudaría a diseñar mecanismos para que el conocimiento producido se revierta claramente en los currículos de las facultades.

¿A quién va dirigido?

A todos los actores involucrados en los procesos de formación de talento humano para una atención y educación inicial y preescolar de calidad:

- Docentes de preescolar, sindicatos de educación
- Ong's y organismos del Estado que trabajan con niñez, agentes educativos comunitarios, promotores
- Facultades de educación, psicología, nutrición, enfermería, medicina, derecho, trabajo social, comunicación social, investigadores, formadores de postgrado, editores de revistas en niñez

- Ministerios, formuladores de política, senadores y diputados que definen la política y la asignación de recursos, organismos internacionales, agencias multilaterales.
- Medios de comunicación
- Editores de material educativo

Estructura general del evento:

El Segundo Congreso Mundial y Noveno Encuentro Internacional, se desarrollará los días 21 al 26 de septiembre.

Programación de las mañanas:

Cada día, en las horas de la mañana, de 8:30 a.m a 1:30 p.m, se trabajará alrededor del tema eje del día, en la siguiente dinámica:

- 8:30 – 10:00 Ponencia magistral 1.
- 10:00 – 11:30 Ponencia magistral 2.
- 11:30 – 1:30 Panel de expertos (participan tres panelistas).
- 1:30 - 3:30 Almuerzo

La primera conferencia presentará la contextualización general del evento, sus fines, estructura y enfoque general. Se propone que esta intervención sea desarrollada por las Dras. Gaby Fujimoto (OEA) y Sara Victoria Alvarado (Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE).

Día	Tema Eje del día
Lunes	<p>Desarrollo Humano del niño y la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neurociencias, cognición, desarrollo de la emocionalidad de los niños • Formación social, formación de valores, el niño como sujeto social • A qué niño hay que apuntarle en la educación inicial y preescolar: cómo es el niño que tiene que enfrentar este mundo de la complejidad y la incertidumbre, de la globalización y la tecnología, el niño y los contextos mediáticos
Martes	<p>Procesos de formación para lograr un desarrollo humano de calidad en los niños en contextos formales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de enseñanza aprendizaje: Enfoques pedagógicos, currículos, didácticas, el perfil del docente, sus necesidades y su proceso de desarrollo humano • Procesos de evaluación del aprendizaje, de seguimiento y monitoreo a las políticas y los programas

	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de transición de la casa al centro de cuidado, del centro al preescolar y del preescolar a la escuela • Desafíos de los contextos mediáticos a los procesos pedagógicos en el preescolar • Los niños y la institución educativa
Miércoles	<p>Formación de agentes educativos no formales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con padres • Trabajo comunitario • Articulación intersectorial para la atención integral de los niños • Los niños y los medios • La familia como contexto natural de socialización
Jueves	<p>Producción y circulación de conocimiento y estrategias de formación de formadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de información y producción de conocimiento • Las Facultades de educación y los procesos de formación de educadores • Procesos de formación de alto nivel, la formación en las especializaciones, maestrías y doctorados • Líneas de investigación prioritarias en niñez temprana: Enfoques, modelos, estados del arte.
Viernes	<p>Políticas de formación de talento humano para una atención y educación de calidad a la primera infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas de producción y circulación de conocimiento en el campo de la Educación inicial y preescolar. • Políticas de comunicación en primera infancia y experiencias en los países. • De las políticas a los programas nacionales, y de estos a los contextos micro. • La Niñez temprana en el marco de la globalización: Una reflexión del contexto social, económico, cultural y político. • Medios de comunicación y posicionamiento del tema de la primera infancia

Programación de las tardes:

La dinámica de las tardes está organizada alrededor de 5 mesas de trabajo, que sesionarán de 3:30 p.m. a 6:30 p.m., los días lunes, martes y miércoles, cuyas conclusiones se presentarán en sesión plenaria el día viernes.

En cada una de las mesas de trabajo estará un coordinador, los cinco ponentes que trabajaron la temática eje de la mesa en el día correspondiente en

las sesiones plenarias de las mañanas, y tres asistentes del equipo de CENDI en Monterrey. Participarán con intervenciones en la mesa, además de los ponentes internacionales y nacionales, aquellas personas de los países que hayan presentado su 'paper' previamente y éste le haya sido aprobado, o que hayan sido seleccionados en sus países por la calidad de su participación en los precongresos.

El objetivo de la mesa será debatir en torno, tanto a los planteamientos que hagan quienes intervienen, como a las preguntas del público, y llegar a algunas conclusiones que se presentarán en la plenaria del viernes, y que deberán aportar a los tres productos finales que se quieren obtener del evento: políticas de formación de talento humano, de producción de conocimiento y de comunicación en torno a la niñez temprana de 0 a 8 años; lineamientos para un sistema de formación de talento humano que llegue a los diferentes actores del proceso de formación, y líneas de investigación que puedan orientar la formación postgraduada y los procesos de producción de conocimiento en los diferentes países. El trabajo en estas conclusiones para su presentación en la plenaria será hecho por una comisión de la mesa en la que además del coordinador, los asesores y los asistentes, participen un grupo de cinco miembros de la mesa, elegidos por la calidad de sus intervenciones en los primeros tres días. Las conclusiones serán presentadas en la plenaria del quinto día por parte de uno de los 5 asesores.

Como actividad complementaria al trabajo de las mesas se ha decidido abrir un Concurso sobre pequeños ensayos (cinco páginas), individuales o colectivos, sobre aplicaciones concretas en las experiencias particulares de las conclusiones que va construyendo la mesa en sus tres días de trabajo, y que deberán entregarse antes de la clausura del evento. Los ensayos ganadores serán publicados en un libro de circulación internacional y se colgarán en la Web de la OEA.

Los temas eje de cada una de las cinco mesas son los siguientes:

Mesa 1: Políticas de formación de talento humano, producción de conocimiento y comunicación, en la que desde el debate y la construcción colectiva se deriven lineamientos de política que orienten la formación docente para la atención y educación inicial y preescolar; la producción de conocimiento sobre los actores, escenarios y procesos educativos para potenciar desarrollo humano de la niñez temprana menor de 8 años; la circulación del conocimiento producido sobre primera infancia en medios de comunicación. Importante precisar en términos de políticas, lo que ya existe en los países, lo común, los vacíos de la política para enfrentar las necesidades de formación, estudios que hayan medido el impacto de la política en algunos países. El marco de la reflexión tendrá que ser necesariamente el marco de acción de la OEA a partir de los resultados de la Cumbre de Ministros de Cartagena.

A quien convoca: Ministros, secretarios de educación, políticos, representantes de agencias multilaterales (BID, BM, etc.) y organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, OEI, Save The Children, Plan Internacional, etc.)

Coordina: OEA

Mesa 2: Formación de formadores, procesos de producción y circulación del conocimiento sobre primera infancia, en la que se reflexione sobre los currículos de las facultades de educación, sobre la pertinencia de los postgrados y su papel en la construcción de propuestas de atención y educación a la primera infancia, sobre las líneas de investigación que deberían ser prioritarias y orientar la producción de conocimiento y la formación postgraduada, la articulación entre las revistas de niñez y su relación con los postgrados, la relación entre conocimiento producido y procesos de formación en las facultades (cómo dialogan los centros de investigación y las facultades?). Importante en esta mesa poder avanzar en la definición de una especie de “estado del arte” sobre el tema de la primera infancia en la última década

A quién convoca: Facultades de educación, facultades de medicina, nutrición, psicología, comunicación, etc., institutos y escuelas de formación postgraduada, centros de investigación, revistas científicas en infancia, investigadores.

Coordina: Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales, Colombia.

Mesa 3: Prácticas de educación inicial y educación preescolar: Abordará una reflexión sobre las necesidades y desafíos a la formación de docentes de educación inicial y preescolar para una atención de calidad a la niñez, analizando los procesos de enseñanza aprendizaje, de evaluación, de transición, el perfil del niño para enfrentar los retos de la complejidad del mundo actual, el perfil del docente, etc., a partir de su prácticas. Se trata de derivar lecciones de la experiencia. Esta mesa deberá hacer un análisis detenido de los problemas pedagógicos, de evaluación, de transición, relativos a los contextos de aprendizaje, etc.

A quien convoca: Secretarías de educación, Docentes de educación inicial y preescolar.

Quien coordina la Mesa: CENDI – México

Mesa 4: Alternativas no convencionales de atención a la niñez: Abordará una reflexión sobre las necesidades y

desafíos a la formación de padres de familia y de otros agentes comunitarios para una atención y educación temprana de alta calidad, pertinente y que logre impactos positivos en los procesos de desarrollo humano de los niños y las niñas de las comunidades más pobres. Esta mesa tendrá que analizar la necesaria intersectorialidad para la atención a la niñez, los procesos de trabajo con comunidad, el perfil del niño para enfrentar los retos de la complejidad del mundo actual, el perfil del agente educativo, etc., a partir de sus prácticas. Se trata de derivar lecciones de la experiencia.

A quien convoca: ONG's cuyo foco de atención es la niñez, entidades del estado que trabajan en procesos comunitarios no formales de atención a la niñez desde diversos sectores.

Quien coordina la Mesa: Regina Moromizatu y Maribel Cormack – Perú.

Mesa 5: Procesos de comunicación en la atención a los niños y niñas menores de 8 años: Abordará una reflexión sobre cuál es la imagen de niño y niña menor de 8 años que circula en los medios de comunicación, en los textos y en el material educativo destinado al trabajo preescolar y al trabajo no formal en contextos comunitarios. Esta mesa abordará temas alrededor de cómo se define lo que circula y los impactos que esto tiene en las políticas y en los programas de atención a la niñez, papel de los medios en la implementación de las políticas, necesidades de formación de comunicadores y editores de texto, para lograr información y procesos comunicativos de calidad, que impacten positivamente los procesos de atención a la primera infancia.

A quien convoca: Medios de comunicación social, comunicadores sociales, productores de material educativo, editores de texto escolar, etc.

Quien coordina la Mesa: Equipo de comunicadores de varios países (Claudia de Chile, Diana Pedraza de Colombia, la comunicadora de Surinam, y alguien de Perú).

El jueves en la tarde se hará paralelamente un gran acto cultural, con participación de los niños. La primera parte de 1 hora, será la presentación de los niños, y la segunda parte será en Santa Lucia o se dará el tiempo libre (aún sin definir).

Pre-congresos en algunos países:

Se propone la realización de pre-congresos en algunos países en torno a las temáticas eje del evento y cuyos resultados se presentarán en las mesas de trabajo en las tardes del congreso mundial.

Estos pre-congresos serán liderados por una organización de uno de los

países, que tendrá la responsabilidad de diseñar la estrategia, escribir un documento de fundamentación que le dará la orientación tanto al pre-congreso en los países, como a la mesa en el congreso mundial, organizar el pre-congreso en su propio país y motivar la realización de eventos paralelos en otros países. Muy importante que se aprovechen actividades ya planeadas y que se involucren instituciones nacionales del estado, universidades o entidades no gubernamentales que puedan liderar este tipo de iniciativa, gestionando recursos para su realización en cada país.

Las entidades que liderarán los pre-congresos son las mismas que coordinarán las mesas para lograr mayor coherencia en el desarrollo del evento. Las principales ponencias que se presenten en los ámbitos de país se llevarán a las mesas de trabajo del Congreso Mundial.

Congreso Mundial en línea:

Para garantizar la mayor cobertura posible en esta reflexión y para contribuir en el posicionamiento de la primera infancia como tema prioritario en las agendas de los diferentes países, además de los pre-congresos, se hay diseñado la estrategia de ofrecimiento en línea a los 34 países que conforman la OEA del Congreso Mundial de manera que simultáneamente, desde cada país, se pueda acceder a las conferencias de la mañana y se puedan establecer intercambios con las mesas de trabajo especializadas en las horas de la tarde.

Grupo de Trabajo 23 “Juventud, cultura y poder en las ciudades”

VIII Reunión de Antropología del Mercosur

29 de septiembre al 2 de octubre de 2009

Universidad de San Martín

Buenos Aires

Los invitamos a enviar sus resúmenes para participar del **Grupo de Trabajo 23 “Juventud, cultura y poder en las ciudades”**, en el marco de la **VIII Reunión de Antropología del Mercosur**, que se llevará a cabo entre los días 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009, en la ciudad de Buenos Aires organizado por la Universidad de San Martín.

El objetivo del Grupo de trabajo es reunir a investigadores de la región Mercosur para la discusión sobre las prácticas culturales de jóvenes en la ciudad en términos de diversidad y poder. Los estudios sobre juventud y cultura se han ampliado y desarrollado en las últimas décadas desde varias disciplinas de las ciencias sociales. Particularmente en el campo antropológico vale revisar los estudios clásicos sobre grupos de edad, diversidad y poder en sociedades tribales, como en aquellas donde la desigualdad se ha estructurado en torno de la distribución del capital y el trabajo.

Serán pertinentes a este grupo de trabajo aquellas producciones que problematicen los sentidos y las implicaciones de la experiencia urbana para las y los jóvenes, las prácticas culturales de estos grupos de edad en las ciudades y su inserción en dinámicas culturales más generales, así como la construcción relacional con otros grupos de edad, la conformación y transformaciones de los grados de edad en la sociedad contemporánea y la cuestión generacional. El eje colocado en cultura y poder pretende colocar la mirada sobre las lógicas simbólicas que conducen las experiencias, los agenciamientos de los sujetos y los procesos de identificación, inmersos en relaciones económicas, políticas y culturales diversas y desiguales que caracterizan a América Latina.

En relación a la metodología se recibirán ponencias que sean resultado de trabajo etnográfico, de este modo se pretende también el análisis en términos metodológicos acerca de la investigación sobre grupos de edad, ciudad y cultura.

Los resúmenes serán evaluados y se seleccionará un número acorde al tiempo que tenemos destinado para el funcionamiento del GT. Las coordinadoras avisarán oportunamente del resultado para el envío del trabajo completo.

Apertura de la presentación de resúmenes:

La convocatoria para presentación de resúmenes se extiende hasta el **30 de Marzo de 2009**.

Los resúmenes deberán ser enviados por correo electrónico a las coordinadoras del GT

(siborelli@gmail.com - mchaves@untref.edu.ar), con copia a: gt_ram2009@unsam.edu.ar y el Asunto/Subject DEBE RESPETAR TEXTUALMENTE EL SIGUIENTE FORMATO: **GT [Número de GT] - RAM** (p.e. “GT 8 - RAM”).

Forma de presentación de los resúmenes: fuente Times New Roman 12, espaciado simple. Los resúmenes no deberán exceder las 300 palabras y deberán incluir: título de la ponencia, autores y pertenencias institucionales.

Se adjunta Tercera Circular del evento.

Para mayor información

<http://www.ram2009.unsam.edu.ar>

Esperamos sea de su interés,

Coordinadoras:

Dra. Silvia Helena Simões Borelli

Pontificia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais.

siborelli@gmail.com

Dra. Mariana Chaves

Conicet - Universidad Nacional de La Plata / Universidad Nacional de
Tres de Febrero.

mchaves@untref.edu.ar

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Boletín N° 32 de la Organización de Estados Iberoamericanos

¿Crisis financiera o crisis global?

La economía verde como necesidad y oportunidad

La gravedad de la crisis financiera mundial, que se está traduciendo en recesión y pérdida de millones de empleos, está llevando a algunos -incluidos influyentes responsables políticos- a pensar que no es el momento de adoptar medidas rigurosas para luchar contra el cambio climático, porque las exigencias económicas que esas medidas comportan podrían agravar la crisis. Lo urgente ahora sería estimular de nuevo el consumo y reactivar el crecimiento económico: el medio ambiente podría y debería esperar.

Sin embargo, estos planteamientos constituyen un nuevo ejemplo de miopía “cortoplacista” que ignora el auténtico origen de la crisis actual y las posibles vías de solución. Porque, como han expresado numerosos expertos, la crisis económica y la crisis ambiental son dos aspectos de una misma problemática y se potencian mutuamente: “*La crisis económica que padecemos se deriva de que los ciudadanos de los países desarrollados hemos estado viviendo por encima de nuestras posibilidades, consumiendo bienes que excedían el capital que podíamos reponer*”, explican Carlos Duarte, Premio Nacional de Investigación, y Carlos Montes, catedrático de ecología en la Universidad Autónoma de Madrid. De hecho, los expertos ya venían prediciendo lo inevitable de graves crisis, si se continuaba apostando por la búsqueda de beneficios a corto plazo sin tomar en consideración los límites del crecimiento en un planeta finito y sus consecuencias de degradación ambiental y social. Por ello, cualquier demora en la adopción de las necesarias medidas de



protección medioambiental y de replanteamiento del sistema productivo, como algunos proponen, solo contribuirá a agravar y multiplicar las crisis. Estudios muy bien fundamentados como, por ejemplo, el que ha dado lugar al conocido “Informe Stern”, encargado por el Gobierno Británico en 2006 a un equipo dirigido por el economista Nicholas Stern han estimado el coste, sin duda elevado, de estas medidas; pero al propio tiempo han dejado claro que, si no se actúa con celeridad, el proceso de degradación provocará una grave recesión económica mucho más costosa, con secuelas ambientales irreversibles que pueden dar lugar al colapso de nuestra especie. La pregunta a plantearse no sería, por tanto, cuánto cuesta la adopción de las medidas necesarias sino cuánto está costando ya el no adoptarlas.

No tiene sentido, pues, pensar en salir de la actual crisis económica reincidiendo en los mismos comportamientos de consumo depredador y decrecimiento insostenible que han ido segando la hierba a nuestros pies (degradando todos los ecosistemas terrestres y haciendo crecer las desigualdades y la pobreza extrema) y creando las condiciones de un auténtico colapso. *“No podemos resolver los problemas utilizando los mismos razonamientos que empleamos para crearlos”*, advirtió en su día Albert



Einstein. Como señala Cristopher Flavin, presidente del Worldwatch Institute, *“esta frase debería presidir las aulas de las escuelas de economía, las salas de consejos de administración de las empresas y los grandes hemiciclos donde los legisladores del mundo deciden el curso de las políticas públicas”*.

Pero la crisis actual tiene otra lectura positiva, superadora del simple “ya lo habíamos advertido” o “esto nos conduce al desastre”: podemos y debemos aprovechar la seria advertencia que supone esta crisis para impulsar un desarrollo auténticamente sostenible, una **Economía Verde**, que Ban Ki-Moon, Secretario General de Naciones Unidas, ha calificado como “La gran máquina de empleos verdes”, con inversiones productivas en, por ejemplo, nuevas tecnologías de energía renovable y de eficiencia energética y alimentaria que disminuyan, al propio tiempo, nuestra huella ecológica: “En un momento en que el desempleo está creciendo en muchos países, necesitamos nuevos empleos. En un momento en que la pobreza amenaza con afectar a cientos de millones de personas, especialmente en las partes menos desarrolladas del mundo, necesitamos una promesa de prosperidad; esta posibilidad está al alcance de nuestra mano”. Con ese objetivo el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) ha lanzado un plan para reanimar la economía global al mismo tiempo que, como señala Ban Ki-Moon, “se enfrenta el desafío definitorio de nuestra época: el cambio climático”. La

crisis es vista así como oportunidad para fomentar una nueva revolución económica e industrial “verde”, que desplace la actual insostenible economía “marrón”. Es lo que el economista experto en Medio Ambiente, Jeremy Rifkin, ha denominado la Tercera Revolución Industrial que deberá tener a lugar a nivel planetario, asociada al uso de energías renovables, eficientes y descentralizadas con emisiones cero.

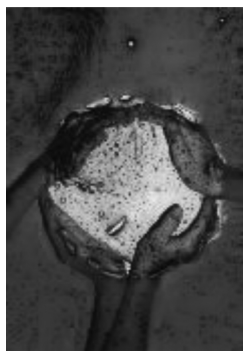
Se trata, pues, de una oportunidad, una elección histórica de cambio de modelo a una economía verde frente a la crisis, para poner fin a un rumbo de fracaso y degradación. Una primera andadura en el camino de la necesaria r-evolución para la sostenibilidad que requiere también el replanteamiento de premisas económicas clave y de prácticas empresariales que potencien economías que satisfagan las necesidades básicas de toda la humanidad, al mismo tiempo que protegen el planeta, contribuyendo a construir un mundo sostenible.

No es tiempo, pues, para pausas y demoras en la construcción de un futuro sostenible. Por el contrario, la comprensión de la estrecha ligazón de los problemas a los que la humanidad ha de hacer frente nos obliga a ver en la sostenibilidad la clave para hacer frente a una crisis que no es meramente financiera. Y ello exige una acción social fundamentada, un activismo orientado por el conocimiento, que los educadores hemos de contribuir a desarrollar. Ése ha de ser nuestro decidido compromiso.

Educadores por la sostenibilidad

Boletín N° 32, 15 de enero de 2009

<http://www.oei.es/decada/boletin032.htm>



Naciones Unidas, frente a la gravedad y urgencia de los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad, ha instituido una Década de la Educación para un Futuro Sostenible (2005–2014), designado a UNESCO como órgano responsable de su promoción. El manifiesto que presentamos constituye un llamamiento a participar decididamente en esta importante iniciativa (Ver <http://www.oei.es/decada/>).

Compromiso por una educación para la sostenibilidad

Vivimos una situación de *auténtica emergencia planetaria*, marcada por toda una serie de graves problemas estrechamente relacionados: contaminación y degradación de los ecosistemas, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural ...

Esta situación de emergencia planetaria aparece asociada a comportamientos individuales y colectivos orientados a la búsqueda de beneficios particulares y a corto plazo, sin atender a sus consecuencias para los demás o para las futuras generaciones. Un comportamiento fruto, en buena medida, de la costumbre de centrar la atención en lo más próximo, espacial y temporalmente.

Los educadores, en general, no estamos prestando suficiente atención a esta situación pese a llamamientos como los de Naciones Unidas en las Cumbres de La Tierra (Rio 1992 y Johannesburgo 2002).

Es preciso, por ello, asumir un compromiso para que toda la educación, tanto formal (desde la escuela primaria a la universidad) como informal (museos, media...), preste sistemáticamente atención a la situación del mundo, con el fin de proporcionar una percepción correcta de los problemas y de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un futuro sostenible. Se trata, en definitiva, de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de la gravedad y del carácter global de los problemas y preparados para participar en la toma de decisiones adecuadas.

Proponemos por ello el lanzamiento de la campaña ***Compromiso por una educación para la sostenibilidad***. El compromiso, en primer lugar, de incorporar a nuestras acciones educativas la atención a la situación del mundo, promoviendo entre otros:

- Un consumo responsable, que se ajuste a las tres R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) y atienda a las demandas del “Comercio justo”;
- La reivindicación e impulso de desarrollos tecnocientíficos favorecedores de la sostenibilidad, con control social y la aplicación sistemática del principio de precaución;
- Acciones sociopolíticas en defensa de la solidaridad y la protección del medio, a escala local y planetaria, que contribuyan a poner fin a los desequilibrios insostenibles y a los conflictos asociados, con una decidida defensa de la ampliación y generalización de los derechos humanos al conjunto de la población mundial, sin discriminaciones de ningún tipo (étnicas, de género...);
- La superación, en definitiva, de la defensa de los intereses y valores particulares a corto plazo y la comprensión de que la solidaridad y la protección global de la diversidad biológica y cultural constituyen

un requisito imprescindible para una auténtica solución de los problemas.



El compromiso, en segundo lugar, de multiplicar las iniciativas para implicar al conjunto de los educadores, con campañas de difusión y concienciación en los centros educativos, congresos, encuentros, publicaciones...y, finalmente, el compromiso de un seguimiento cuidadoso de las acciones realizadas, dándolas a conocer para un mejor aprovechamiento colectivo.

Llamamos así a sumarnos decididamente a las iniciativas de la ***Década de Educación para un Futuro Sostenible***, que Naciones Unidas promueve de 2005 a 2014. (<http://www.oei.es/decada>)

Fondo de Becas Glen Nimnicht

**Colombia crece
porque cree e invierte
en los niños y las niñas.**

El CINDE y El Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez han creado este fondo para que te postules a una beca para realizar un proceso de formación o un proyecto de investigación en temas relacionados con la Primera Infancia



Es un apoyo para tí...
Para que apoyes a los
niños y las niñas de
Colombia.

¡Postúlate!
Ésta es una oportunidad
abierta y permanente.

Conozca los términos en: www.cinde.org.co/fondodebecasgn.htm
www.accionambiental.org
fondodebecasgn@cinde.org.co
Tels: (4) 444 8424 Ext. 120

¡AHORA DIGITAL!

revista internacional
MAGISTERIO
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



SUSCRÍBASE
A LA NUEVA EDICIÓN DIGITAL
POR SÓLO
US. 40

WWW.MAGISTERIO.COM.CO

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y trans-disciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica, y hacer aportes a la investigación de tan complejos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas.

Información general

- La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1) Artículo de investigación científica o tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

2) Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés o portugués.
- Cada artículo que quiera ponerse en consideración de esta revista debe enviarse en uno o varios archivos adjuntos (“attachments”) de correo electrónico en Word para Windows (*.doc) que cumplan con las indicaciones que se enuncian a continuación.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página sin numerar, en la que figure en primer lugar el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esa nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatro ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:

* Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002).

* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999.

* Este artículo hace parte del proyecto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-04.

* Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.

- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor o autora, deberá indicarse, también centrada, la filiación institucional, es decir, la institución o instituciones en donde se efectuó la investigación (no más de dos). Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora. El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional;

Jorge Iván González**

Universidad Nacional de Colombia

** Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), Profesor de la Universidad Nacional. Profesor invitado al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: jivangonzalez@cable.net.co

- **Titulillo de página:** Es un título abreviado (máximo 50 caracteres, incluidos los signos y los espacios entre palabras), que se imprime en la parte superior de las páginas.
- **Resumen:** Se requiere también, en página aparte, un resumen en español del artículo (máximo 120 palabras), precedido por el título del artículo sin el nombre del autor o de los autores, con el subtítulo “Resumen”, centrado. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo. Según el Manual de Estilo de Publicaciones de la APA, “Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del

artículo”. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico. En él han de incluirse solamente los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo.
- **Traducción:** Seguidamente debe incluirse la traducción al inglés del título del artículo, con el subtítulo “Abstract”, centrado, y la traducción al inglés del resumen, seguida de la traducción de las palabras clave (keywords). Si es posible, puede incluirse también la traducción del título al portugués, con el subtítulo “Resumo” y a continuación la traducción del resumen y de las palabras clave (palavras chave).
- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, en página aparte se debe empezar de nuevo con el título del artículo, omitiendo el asterisco final y el nombre del autor, autora o autores. Después del título del artículo debe escribirse una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrilla, con numeración romana o arábigo. Ejemplo:

-I. Introducción. -II. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada. -III. El paradigma de Samuelson. -IV. Alternativas a la visión samuelsoniana. -V. Políticas públicas, niñez y juventud. -VI. Conclusión. -Referencias.

- **Extensión:** Los artículos deben tener mínimo 20 páginas y máximo 25 (incluida la lista de referencias bibliográficas), en papel tamaño carta, escritas a doble espacio en (o u otra fuente de la misma familia tipográfica), con un tamaño de letra de 12 puntos. Las notas pueden ir a pie de página o todas al final, ojalá con el estilo automático de Word para las notas (“Text on page” o “Footnote text”).
- **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse

expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, inicialmente basta el archivo digital respectivo, que puede enviarse dentro del texto si no es muy pesado, o en archivo anexo. Si el artículo se aprueba para publicación, además del archivo digital, el autor o autora acompañará copia impresa, o fotocopia muy clara, o copia gráfica, o película en forma de diapositiva de cada figura o ilustración, indicando con precisión el lugar del texto donde debe ser incorporada cada figura. Igualmente, cuando se incluyan dibujos, figuras u otros diagramas distintos de las tablas y gráficos, además del respectivo archivo digital, deberán enviarse delineados en papel vegetal. Cada uno de estos diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones debe ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su procedencia o autoría. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Anexos:** Se pueden incluir anexos, si es necesario. Al final del texto del artículo, y después de los anexos, si los hay, se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas y solas las referencias citadas dentro del texto, en los anexos y en las notas.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la A.P.A., cuarta edición o posteriores, o sea, el llamado “sistema de apellido (fecha)”, el cual debe usarse consistentemente dentro del texto, en los apéndices si los hay y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora, o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de la fecha la página respectiva, precedida por una coma, un espacio, una “p” (si son varias páginas,

“pp”), un punto y un espacio. Por ejemplo:

...como se explica en Rogoff (1993).

...como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).

...como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).

...en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.
- La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo A.P.A., cuarta edición o posteriores. Si se requiere información más específica sobre el estilo A.P.A. con las adaptaciones al castellano que se sigue en la revista, se puede pedir una guía más detallada al correo electrónico que se encuentra al final.
- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; éstas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Una vez aprobado el artículo para publicación, todos los autores y autoras deben firmar el acuerdo de “Cesión de Copyright”, previamente a la publicación de su artículo. El texto del acuerdo les será enviado por el equipo editor. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores y autoras, sin que ellos y ellas renuncien a sus derechos de autoría. La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopadas, en microfilm, o de otro tipo, así como las traducciones.

- Las pruebas de impresión se le enviarán al autor o a la autora, y deben ser devueltas dentro de los 10 días siguientes a su recibo. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptarán nuevos renglones, frases o párrafos. Las correcciones sencillas pueden enviarse por correo electrónico (e-mail), indicando la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.
- Los autores y autoras, cuando sean menos de tres, recibirá cada uno 5 ejemplares de cortesía del número de la revista en el que se haya publicado su artículo; sin embargo, cuando sean tres o más, cada uno recibirá tres ejemplares.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo de 15 días para devolver el artículo debidamente revisado. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.
- El equipo editor se compromete a mantener correspondencia electrónica con el autor, autora o autores sobre la recepción, estado y destino final de su trabajo.
- El equipo editor informará a los autores o autoras los detalles sobre cómo comunicarse respecto a todo lo relacionado con modificaciones, correcciones y pruebas de un artículo que haya sido aceptado para publicación.
- Los artículos se enviarán a la siguiente dirección electrónica:

revistacinde@um.umanizales.edu.co

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas las referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leído.

Libros con un autor o autora:

Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras:

Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción ‘&’, en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.

Capítulo en libro editado:

El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, “En”, espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia “Ed.” si es un editor, “Eds.” si es más de uno, “Comp.” o “Comps.” si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva),

espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia “pp.” para “páginas”, y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.

Artículo en Revista:

El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir “vol.”), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábica y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone “n.” y el número en numeración arábica en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc.. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor (“Ed.” entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes

en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, “Ponencia presentada en”, el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, “Tesis para optar al título de”, el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral no publicada”, con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral publicada en”, con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes “[Versión electrónica]” después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista “[Revista virtual]”. Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final “Consultado el”, la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato “[día] del [mes] del [año]”), espacio, “en el URL”, espacio, y el URL completo comenzando con “http//” de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

Guia para os autores*

• A Revista Latina Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é uma publicação semestral indexada no Índice Nacional Bibliográfico Publindex de Colômbia e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal razão a Revista recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

1) Artigo de investigação científica ou tecnológica. Documento que apresente, de forma detalhada, os resultados originais de projetos já finalizados de investigação. A estrutura geralmente usada contém quatro seções que o autor considera importante: Introdução, metodologia, resultados e conclusões.

2) Artigo de reflexão. Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação concluída, de uma perspectiva analítica, interpretativa ou críticas do autor, em um tópico específico, utilizando fontes originais.

3) Artigo de revisão. Documento que apresenta o resultado de uma investigação concluída onde esses resultados são analisados, sistematizados e que integram os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, em um campo da ciência ou tecnologia, com o propósito de dar conta dos avanços e as tendências do desenvolvimento. Este caso se caracteriza pela apresentação de uma revisão cuidadosa bibliográfica de pelo menos 50 referências.

• A Revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos cientistas sociais e outros intelectuais que estudam as crianças, as meninas e o jovem.

• As opiniões e declarações que aparecem nos artigos é da responsabilidade exclusiva dos autores.

• A remessa de um artigo para esta Revista supõe o compromisso por parte do autor de não submeter o mesmo, de modo parcial ou completo, nem sucessivamente ou simultaneamente, para outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração desta Revista por meio de comunicação escrita.

• As contribuições podem ser escritas no espanhol, inglês ou português.

• Cada artigo que seja submetido a apreciação desta Revista deve ser enviado em um ou vários arquivos inclusos (“anexos”) de correio eletrônico em Edição de Texto para Windows (*.doc) que devem ser preenchidos atendendo as indicações que são enunciadas a seguir:

• Todos os artigos do tipo 1), 2) e 3) devem vir com uma primeira página sem numerar aquela onde está o título do trabalho (não superior a doze palavras) seguido por um asterisco que remete a uma nota de rodapé onde são especificadas as características da investigação. Deve ser indicada a data exata

* Tradução de Espanhol para Português: Mabel Cordini (PhD) - UFVJM.

(dia, ou pelo menos o mês e o ano) de começar e finalização da investigação, ou se a mesma ainda está em curso. Com o propósito de facilitar ao autor a escritura desta primeira nota, a seguir figuram quatro exemplos de artigos que já foram publicados na revista:

* Este artigo tem como base a investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002).

* Este artigo é uma síntese da investigação denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, apresentada pelo autor para obtenção do título de Doutor em Ciências Sócio-sanitarias e Humanidades Médicas, Universidade Complutense de Madri, 2003. Financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Acta 019 de 23 de setembro de 1999.

* Este artigo faz parte do projeto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saúde Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-04.

* Este artigo se deriva de um estudo de maior escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre Janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- Depois do título vem o nome completo do autor do artigo seguido por dois asteriscos (no caso de que seja um único autor), ou se eles são dois autores, três, quatro, etc., cada nome completo ser seguido pelo número que corresponde de asteriscos que remetam a notas de rodapé da página, cada um desses devem conter os três dados seguintes: o nível acadêmico (o título ou títulos mais avançados) do autor, a filiação institucional e o endereço eletrônico dos autores que são obrigatórios. Por exemplo:

Jorge Iván González**

** Filósofo da Universidade Javeriana, máster em economia da Universidade de Los Andes, Doutor em Economia da Universidade de Lovaina (Bélgica), Professor da Universidade Nacional. Professor convidado ao Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud do Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde e da Universidad de Manizales. Correio electrónico: jivangonzalez@cable.net.co

- ☐ Também é requerido, em páginas separadas, um resumo em espanhol do artigo (máximo de 120 palavras), precedido pelo título do artigo SEM o nome do autor ou dos autores, com o subtítulo “Resumo”. Este resumo trará algumas palavras chaves em espanhol (de 3 a 10) que permita identificar rapidamente o tópico do artigo. A seguir deve vir a tradução em inglês do título do artigo, com o subtítulo “Abstract” e a tradução para inglês do resumo, seguida da tradução das palavras chave ((keywords). Se for possível, se agradece que também seja incluída a tradução do título para o português, com o subtítulo “Resumo” e logo a tradução do resumo e das palavras chave (palavras clave).
- ☐ Os artigos deveriam ter um mínimo de 20 páginas e um máximo de 40 em papel tamanho carta, escrito em espaço duplo em fonte (ou Times NewToman ou outra fonte da mesma família tipográfica), com um tamanho de letra de 12 pontos, incluído a lista de referências. As notas podem ir a pé de página ou tudo ao fim, com o estilo automático do Word para as notas (“Texto ao pé de página”, “Footnote text” ou “Texto Nota pie”)
- ☐ Depois dos resumos e palavras chave, em página aparte deve começar novamente com o título do artigo SEM asterisco final e SEM o nome do autor ou dos autores. Depois do título do artigo deve ser escrito um resumo (quadro do conteúdo abreviado), em negrito, com numeração romana ou numeração árabe. Exemplo:

I. Introducción. II. O método da economía: a diferencia entre a economía pura e a economía aplicada. III. O paradigma de Samuelson. IV. Alternativas à visão samuelsoniana. V. Políticas públicas, infância e juventude. VI. Conclusão. Bibliografía.

- ☐ A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em quadros ou gráficos. Cada um dos quadros (ou dos gráficos) devem estar

** Revisão de termos técnicos da área de biblioteconomia: Andréa de Paula Brandão Martins - Bibliotecária/Documentalista - UFVJM - Especialista em Gestão Estratégica da Informação.

numerados contínua e com um subtítulo que começa com “Quadro N° “: (ou “Gráfico N°”:) e depois indique o conteúdo deste quadro (ou gráfico) de forma abreviada. Os quadros e gráficos devem estar acompanhados pelas fontes dos dados de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldades a origem dos dados. Também deve ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por orações tais como “o quadro seguinte” ou “o gráfico prévio”, porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico num lugar longe de onde aparece a referencia.

- Os quadros e gráficos devem vir acompanhados das fontes de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldade a origem dos dados. Também deveria ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por frases que antecedem como “o quadro seguinte” ou colocadas após do mesmo “o gráfico prévio”, porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico em um lugar longe da referencia.
- Quando no artigo são incluídas fotografias ou ilustrações, inicialmente é suficiente o arquivo respectivo digital que pode ser enviado dentro do texto se não é muito pesado, ou em anexo de arquivo. Se o artigo é aprovado para publicação, além do arquivo digital, que o autor acompanhará cópia impressa ou fotocópia muito claro ou gráfico de cópia ou filme em forma de deslizamento de cada figura ou ilustração, indicando o lugar do texto com precisão onde eles deveriam ser incorporados cada um deles. Igualmente, quando são colocados desenhos, figuras ou outros diagramas diferentes dos quadros e gráficos, além do arquivo respectivo digital, estes devem ser enviados em papel vegetal. Cada um destes diagramas, desenhos, figuras, quadros ou ilustrações devem ir com numeração seguida e com um subtítulo que começa com “Figura N°: “ e que indica o conteúdo desta figura de forma abreviada. As figuras devem vir acompanhadas pelas fontes de um modo claro, dentro do texto ou em notas de rodapé, de tal forma que pode ser comprovado sem inconveniências a origem ou responsabilidade das mesmas. Também deve constar quais figuras foram elaboradas pelo autor ou autores. Não deve ser incluído material gráfico sujeito a “direitos autorais” ou outras exigências legais sem ter obtido a permissão respectiva escrita previamente. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser referenciada por seu número e não por orações comuns de “a figura seguinte” ou “a figura prévia”, porque a diagramação pode exigir colocar a figura em um lugar distante da referencia.

- Podem ser incluídos anexos, se é necessário. Ao término do texto do artigo, e depois dos anexos se os houver, uma lista de referências bibliográficas deve ser incluída que contenha somente as referências mencionadas dentro do texto, nos anexos e nas notas.
- Será usado o sistema de referências da A.P.A., quarta edição ou posteriores, ou seja, o comumente denominada Nome (data) sistema que deveria ser usado constantemente dentro do texto e finalmente nos apêndices se os houver e nas notas de rodapé. Nas referências gerais é suficiente pôr o último nome do autor ou dos autores, seguido pela data entre parêntese. Se a pessoa der a referência precisa de uma referencia textual, se agrega após a data a página respectiva, precedida por uma vírgula, um espaço um “p” (se são várias páginas, “pp”), um ponto e um espaço. Por exemplo:

...como está explicado em Rogoff (1993).

...como ela tem argumentado (Rogoff, 1993).

...como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p. 31).

...nas palavras com as que ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- Em nenhum caso serão inseridas notas de rodapé nas quais figure a referência completa, a qual somente deve aparecer na lista final de referências.
- A lista final de referências bibliográficas deve elaborar-se no estilo A.P.A., quarta edição ou posteriores. A informação mais específica sobre o estilo A.P.A. com as adaptações ao castelhano, que é seguida pela Revista, se encontra na internet no endereço eletrônico que se encontra ao final da Revista.
- No caso do autor (es) utiliza material protegido por “copyright”, os autores serão os responsáveis pela obtenção da autorização escrita de quem têm os direitos. Em principio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, ou uma referencia com 500 palavras ou mais, requer autorização previa por escrito do titular do direito.
- A revista, com o consentimento do autor ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para dar ao artigo a maior claridade, precisão e coerência possível. Conseqüentemente, se recomenda aos autores que escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, realizando parágrafos homogêneos e claros e procurando utilizar os signos de pontuação de maneira precisa. Por favor, evitem as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; essas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores se fadiguem e percam o incentivo para ler o seu texto.
- Uma vez aprovado o artigo para publicação, todos os autores devem assinar o acordo de “Cessão de Copyright” previamente à publicação

do artigo. O texto de acordo será retornado aos autores pelos editores. Esse acordo de cessão permite aos editores proteger o material em nome dos autores, sem que estes renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e distribuição do artigo, incluindo as separatas, as reproduções em fotocópias, em microfilme, ou de outro tipo, assim como as traduções.

- As provas de impressão serão enviadas ao autor, e devem ser devolvidas dentro dos 10 dias seguintes a seu recebimento. As correções devem limitar-se a erros de digitação. Não se aceitarão novas linhas, frases ou parágrafos. As correções simples podem enviar-se pelo correio eletrônico (e-mail), indicando a página e a linha que deve ser modificado nas páginas da prova gráfica.
- Os autores, quando sejam menos de três, cada um receberá 5 exemplares de cortesia do número da revista na qual tenha sido publicado o artigo; entretanto, quando sejam três ou mais, cada um receberá três exemplares.
- Os artigos serão submetidos a uma avaliação anônima de pelo menos dois consultores. Uma vez avaliado o documento proposto, o autor ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajuste. Contarão com um prazo de 15 dias para retornar o artigo devidamente revisado. Após o julgamento dos primeiros avaliadores e dos editores, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova avaliação pelos primeiros avaliadores ou por outros diferentes.
- Os editores se comprometem a manter correspondência eletrônica com o autor sobre a recepção, estado e destino final do trabalho.
- Os editores informarão aos autores os detalhes sobre como comunicarem-se a respeito de tudo relacionado com as modificações, correções e provas de um artigo que tenha sido aceito para publicação.
- Os artigos serão enviados ao endereço a seguir:

Dirección electrónica: revistacinde@um.umanizales.edu.co

Guia específico para a elaboração da lista final de referências

Os modelos apresentados a seguir exemplificam formato de referências no estilo APA. Para maiores esclarecimentos sobre Normas da APA deverá ser consultado o livro *Publication Manual of the American Psychological Association* (5ª Edição). Outras adaptações das normas da APA estão disponíveis na Internet e poderão ser consultadas nos seguintes endereços:

<http://www.ip.usp.Br/biblioteca/pdf/normalizaçãodereferenciasAPA.pdf>

<http://www.lib.usm.edu/research/guides/apa.html>

http://dianahacker.com/resdoc/social_sciences/intext.html

Livros

Por último nome ou os últimos nomes do autor, uma vírgula, um espaço, a inicial ou rubricas do nome seguido por um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra itálica e só com maiúscula a primeira letra; exceções: a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários e nomes próprios, ponto, espaço, cidade (no caso dos E.U.A: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial e ponto. No caso de dois autores, eles são separados por &. No caso de mais que dois e menos de seis autores, os nomes separam-se com vírgula, e entre o penúltimo e o último se coloca &. Só se eles são seis ou mais autores que é nomeado só o primeiro autor e então é escrito “e outro” (em inglês, “et al.”).

Livro no Todo

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano).

Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora.

Blasi, A. J., Dasilva, E. B. & Weiggert, A. J. (1978). Washington, D.C.: University Press of America.

Capítulo em livro publicado

O nome ou os últimos nomes e rubricas do autor ou dos autores são escritos como no caso anterior. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço, e o título do capítulo, escrito em letra comum, sem usar aspas, ponto, espaço, nome da revista “Em” “, espaço, inicial ou rubricas do nome dos editores ou compiladores, espaço, por último nome, vírgula, entre parêntese se eles

estão publicando ou compiladores (o “Ed é abreviado.” se é editor, “Eds.” se é mais que um, “Comp.” se é um ou “Comps.” se são mais compiladores), vírgula, espaço, título do livro (em letra itálica), espaço e entre parêntese são escritas a primeira e últimas páginas do capítulo (“pp” é abreviação usada para “páginas”, e os números se separam com traço curto). Após se coloca um ponto, espaço, cidade (no caso de EUA: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial, ponto.

Capítulo de Livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. (Ano). Título: subtítulo: se houver do capítulo. In Prenome abreviado do autor do livro. Sobrenome (Tipo de responsabilidade se houver), Título: subtítulo do livro. (paginação). Local de publicação: Editora.

Bryant, R. A. (2004). In the aftermath of trauma: Normative reactions and early interventions. In the G.M. Rosen (Ed.), (pp. 187-211). New York: John Wiley.

Artigo em revista

O ou os últimos nomes e rubricas do ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço e o título do artigo em letra normal, sem aspa, ponto, espaço, nome da revista em letra itálica, vírgula em letra itálica, número do volume da revista em letra itálica e com números árabes (sem escrever “vol.”), vírgula em letra itálica, primeira e últimas páginas separadas por um traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (com exceção de artigos, preposições, conjunções) do título da revista é colocada em maiúscula. Se a revista tem um título bem parecido com outras ou não é muito conhecida, é agregado entre parêntese e em letra itálica a instituição ou a cidade e, se é conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume for consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começar com numeração nova, o número do fascículo entre parêntese, em numeração árabe e em letra normal. Se não houver volumes mas números, se coloca “n.” e o número em numeração árabe em letra normal.

Artigo de Periódico

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. Ano do periódico). Título: subtítulo se houver do artigo. Título do periódico, vol (número), paginação sem pp.

Williams. C. (2003). Counselling psychologists' reflections. , 4(3), 13.

Livro ou relatório de alguma instituição

O nome da instituição não é abreviada nem são utilizadas siglas, a menos que o nome habitual da instituição já seja um acrônimo, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição vai um ponto. Se é um ministério, secretaria, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes semelhantes, primeiro se coloca o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Autor

Milicic, N., Alcalay, L. & Torreti, A. (1992). (Proyecto FONDECYT 1992/0799). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.76p.

Dicionários ou enciclopédias

Primeiro nome do autor ou editor ("Ed." Entre parênteses quando for editor). Depois do título do dicionário ou enciclopédia e depois do espaço indicar entre parêntesis a edição caso não seja a primeira, e o volume consultado. Não se põe a página do vocábulo.

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. (Edição). Local de publicação: Editora.

Ferreira, A. B. H. (1999). Aurélio XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (3ª ed. ver. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sadie, S. (Ed.). (1980). The new Grove dictionary of music and musicians (6ª ed, Vol 15). Londres: Macmillan.

Palestras ou Conferências em simpósios, congressos, reuniões etc.:

Se a contribuição está publicada em livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve aparecer em letra normal com maiúsculas iniciais nas palavras principais.

Se a contribuição não está publicada, indica-se o mês e local onde houve o evento, separado por uma vírgula depois do ano. Depois o título da palestra ou conferência (escrito em letra normal) se escreve o ponto, espaço, “Palestra apresentada em”, o nome completo do congresso com as palavras principais em maiúsculas, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Beck, G. & Ireland, J. (1995). . Trabajo presentado en la Fifth Annual Division of Criminological an Legal Psychology Conference, Septiembre, Londres.

Dissertação ou Tese

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s). (Ano). Título: subtítulo se houver. Indicação do grau acadêmico, Instituição, Local de defesa.

Soares, J. A. (2003). *Avaliação microbiológica, histopatológica e histomicrobiótica de dentes de cães com reação periapical crônica induzida, após preparo biomecânico automatizado e aplicação de curativos de demora à base de hidróxido de cálcio*. Tese de Doutorado, Faculdade de Odontologia de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. São Paulo.

Documentos em meio eletrônico

Os elementos essenciais para referenciar os documentos em meio eletrônico são os mesmos recomendados para documentos impressos, acrescentando-se, as informações relativas à descrição física do meio ou suporte (CD, disquete). Quando se tratar de obras consultadas online, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico e a data de acesso ao documento.

Artigo publicado em periódico eletrônico

Sobrenome, Prenome(s). do(s) autor(es) do trabalho. (Ano, mês). Título: subtítulo do trabalho se houver. Título do Periódico, local de publicação, vol (número). Recuperado em data, Nome do banco ou da base de dados onde o artigo foi recuperado: URL.

Rezende, Yara. (2002). Informação para negócios, os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. Ciência da Informação Online, Brasília, v.31(2). Disponível em: < www.ibict.br/cionline > Acesso em 30 nov. 2002.

Guide for Authors

The *Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth* is a semestral publication, indexed by the National Bibliographic index "Publindex". It honors Scientific Quality criteria established by Colciencias* and it accepts articles of the following categories:

1) **Scientific and technological research articles** . Documents that present in detailed studies of original, completed research studies. The usual article structure generally contains four important parts: Introduction, Methodology, Results, and Conclusions.

2) **Reflective articles:** Documents presenting results derived from a re-analysis of a completed research study, from an interpretative or critical perspective on a specific theme, backed by original sources.

3) **Review articles:** Document resulting from a systematic review and analysis of original completed and published research studies on a scientific or technological topic with the purpose of documenting the advances and developments in a field. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 articles.

The *Journal* also accepts brief analytic articles, dealing with events, local processes and projects of interest to social sciences scholars in the area of childhood and youth.

The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the authors.

The submitting of an article presupposes a commitment of publishing it in the *Journal*. It should not be submitted partially or fully to another entity for publication without a previously written letter of withdrawal from this *Journal*.

Submissions to this *Journal* are accepted in the Spanish, Portuguese or English languages.

All the submissions to this *Journal* have to be sent electronically in one or more attachments written in WORD for WINDOWS and have to meet the following criteria:

1- All article (types 1,2 and 3) have to come with the first page un-numbered, with the title of the article and the author/s name/s followed by 2 or more asterisks (depending

on numbers of authors), indicating one or more footnotes in which the character of the research (type of article: 1, 2, or 3), funding sources, beginning and completion dates, or as ongoing research, are stated.

On a separate page english summary maximum 120 words is also required, preceded by the title of the article, with "Abstract" as subtitle. The completed abstract is followed by 3 to 10 key-words. Translations of the abstract and key- words into Spanish and Portuguese are welcome.

The length of articles is from 20 to 40 letter-size pages, double-space typed in or 12 point-size. Either foot-notes or end-notes are acceptable. References and bibliographies ought to follow the APA system.

Following the abstracts and key-words a new page presents the title of the article (no more than twelve words) and the outline or brief table of contents (12 points, bold), each section preceded by arabic or roman numerals.

Statistical or graphic information (tables, graphs, etc.) ought to be numbered, with their subtitles. Citations of sources, and explanations as well as copy-rights permission, etc. ought to go at the bottom of tables, charts and graphs or in footnotes.

Photographs, pictures, diagrams and other illustrations and visuals can be sent electronically incorporated in the text or separately. Once the article has been accepted for publications, originals or very good copies of these materials will be required. Moreover, their distinct place in the text ought to be noted.

Appendices or Annexes can be also included. Their bibliography has to be included showing only the references cited in the text and appendix or annex.

The 4th or later editions of the APA system for references and bibliographies are used in all articles published in the ***Journal***. Full references are **not** included either in the text or the footnotes.

The author or authors are responsible for obtaining written permission for use of material that is protected by copy-rights.

With the approval of the authors, the ***Journal*** may introduce editorial changes in the submitted texts.

Once an article has been accepted for publication, the authors have to sign an agreement renouncing to any previous copyrights they held on the article, while the ***Journal*** on its part will retain the exclusive rights to publish, reproduce and distribute the material, without the authors losing their authorial rights.

The article 'proofs' will be sent to the authors who will have to correct and return them within 10 days after receiving them. Simple and brief corrections of typing error will be accepted. Un-acceptable are new paragraphs, long sentences, etc. Corrections can be sent in by e-mail, clearly indicating page number and place where they apply.

One or two authors of an article will each receive 5 copies of the ***Journal*** in which their article appeared. Three and more authors will receive only three copies each.

All accepted articles will be sent out anonymously to at least two referees. The authors will receive the referee's comments and will have 15 days to review and re-submit the article. When necessary, the articles could be re-sent to other evaluators to obtain further comments on the article's quality.

The editors commit themselves to maintain good communication with the authors about the state of the article and its final destination.

The editors will keep the authors of accepted articles for publication informed about the details of the review, the recommended changes, corrections and proofs.

The articles should be sent to the following address:

e-mail: revistacinde@umanizales.edu.co

* **Colciencia** stands for the Colombian National Science and Technology System (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia), a government agency which controls scientific and technological publications and sets national standards for same. (?)

Revista Latinoamericana
de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Suscripción

Fecha de envío:

Nombre y apellidos:

Institución:

Cédula o Nit: _____

Dirección oficina:

Teléfono: _____ Fax: _____

Dirección residencia: _____

Teléfono: A.A.: Ciudad:

País: Dirección electrónica:

Suscripción a partir del No.:

Fecha: _____ Firma: _____

Forma de pago: Cheque: Efectivo:

Valor de suscripción anual –dos números– (Incluye gastos de envío)

Colombia	\$ 65.000 (año 2009)
----------	----------------------

Estudiantes	\$ 54.000 (Anexar constancia)
-------------	-------------------------------

Exterior: *(Incluye transferencia bancaria)* US \$ 80

Dónde desea recibir la Revista: Residencia : Oficina:

Todo pago debe hacerse a nombre de CINDE.

Cuenta de Ahorros BANCOLOMBIA No. 059-007311-42

Importante: Favor enviar original o copia de la consignación vía fax, internet o correo

certificado, anexo a este cupón de suscripción.

Le sugerimos sacar fotocopia del recibo de consignación.

Correspondencia, canje y suscripciones: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.

Cra. 9^a. No. 19-03. Sede posgrados.

Telefax: (57) (6) 8849589 – (57) (6) 8812527. Manizales. Colombia.
Sudamérica.

Dirección Electrónica: revistacinde@umanizales.edu.co

<http://www.cinde.org.co>

<http://www.umanizales.edu.co>

Programas de posgrado Inscripciones abiertas

- Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Maestrías

- Derecho
- Economía
- Desarrollo Infantil
- Educación. Docencia
- Educación desde la Diversidad
- Educación y Desarrollo Humano
- Gerencia del Talento Humano
- Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente

Especializaciones

- Comportamiento del Consumidor en la Gestión del Mercadeo
- Gerencia de Mercadeo y Ventas
- Gerencia del Talento Humano
- Sistemas de Información Geográfica
- Psicoterapia y Consultoría Sistémica
- Trastornos del Aprendizaje Escolar
- Neuropsicopedagogía
- Telecomunicaciones
- Tecnológica en Redes
- Informática Educativa
- Contabilidad Pública
- Contratación Estatal
- Psicopedagogía
- Revisoría Fiscal
- Seguridad Social

En convenio con EAFIT

- Gerencia de Proyectos
- Control Organizacional
- Finanzas
- Administración de Riesgos y Seguros



Carrera 9 No. 19-03 - Conmutador (6) 8841450
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 8841443

Oficina de Mercadeo Institucional Ext. 318, Fax 8841922
e-mail: dimerca@umanizales.edu.co

MANIZALES - COLOMBIA



Compromiso y liderazgo educativo

PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Res. 1453 del 31 de Mayo de 2000 del MEN) está dirigida a profesionales de la Educación y la Psicología (o de otras disciplinas cuyos campos de acción se inscriban en la Educación o el Desarrollo Humano) que estén interesados/as

en la investigación y tengan una relación teórico - práctica directa con el diseño, la administración, la ejecución, la evaluación o la disseminación de modelos educativos innovadores en estos campos, en los escenarios de la educación formal o no formal.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MAESTRÍA

Tiene carácter presencial, de jornada diurna, en el que se combinan diferentes tipos de actividades que permiten a los participantes articular al currículo su propio trabajo y su

responsabilidad de generar conocimiento, contribuyendo en el desarrollo de sus respectivos campos disciplinares.

OBJETIVOS:

Formar investigadores en los campos de la Educación y el Desarrollo Humano; formar profesionales interesados en el desarrollo educativo y en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores, que respondan a los

problemas de calidad de la educación que enfrenta nuestro país y formar profesionales éticos, críticos y participativos, con una visión clara e interdisciplinaria del contexto.

PLAN DE ESTUDIOS

Está conformado por cuatro Áreas:

ÁREA DE INVESTIGACIÓN: Provee las bases epistemológicas y metodológicas y las herramientas necesarias para el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de investigación, inscrito en el trabajo de los Grupos de Investigación reconocidos por Colciencias;

ÁREA DE CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y POLÍTICO: Contribuye a la conceptualización, sistematización o profundización de aquellos conocimientos teóricos que posibilitan la reflexión acerca de los contextos internacional, nacional, regional y local;

ÁREA DE EDUCACIÓN: Aporta las bases conceptuales de la pedagogía, la didáctica y el currículo, y su articulación con la educación y

ÁREA DE DESARROLLO HUMANO: Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo moral, el desarrollo afectivo, el desarrollo biológico y los procesos comunicativos.

INFORMES

Sede de Posgrados Universidad de Manizales
Carrera 9 N° 19-03 - Of. 103

Teléfonos:
8828000, 8849589, 88841450 (ext. 378)
cinde@umanizales.edu.co
mgcinde@umanizales.edu.co

INSCRIPCIONES

Hasta febrero 27 de 2010

INICIO NUEVA PROMOCIÓN

Marzo de 2010

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



La Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, ofrecen el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprobado por resolución N° 2849 del 30 de octubre de 2000 e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, el 29 de marzo de 2001 con código 172261001441700111100.

Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinares, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.

Las actividades del Postgrado incluyen:

- Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo); cada seis semanas.
- Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.
- Talleres de Línea de investigación.
- Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.
- Trabajo en grupos de estudio.
- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. Ambientes educativos.
2. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.

Requisitos de admisión

- Acreditar título profesional o de licenciatura.
- Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.
- Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.
- Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.
- Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.
- Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

- Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.
- Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.
- Carta de presentación del empleador.
- Carta de recomendación personal.
- 4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.
- Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).
- Certificado médico.
- Registro civil.

Duración y costos

Valor Inscripción: \$ 189.000,00

Valor por semestre: Ocho (8) salarios mínimos vigentes en la fecha en que inicia cada semestre.

Duración: Cuatro (4) semestres.

Inscripciones: 1 al 30 de mayo de 2009

Inicia: 20 de junio de 2009

Informes:



Calle 77 Sur N° 43 A 27 Vereda San José
Sabaneta, Antioquia Tel.: 444 84 24
Fax: 288 39 91 Apartado 50262 Medellín
e-mail: postgradomedellin@cinde.org.co



Carrera 9 No. 19-03 Universidad de Manizales
Sede Posgrados - Cinde Tels.: 884 9589 - 884 1450
Ext. 378-381 Apartado 1269 Manizales
E-mail: cinde@umanizales.edu.co
www.cinde.org.co

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN, CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Educadora de Educadores



Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de la Unesco para Niñez Temprana en América Latina
Sede Latinoamericana Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Infancia
Secretaría Técnica de Red de Redes de Primera Infancia en América Latina
Miembro de la Red Mundial de Investigación de Child Watch

La Universidad Pedagógica Nacional UPN en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001 del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22 de Agosto de 2001 con código 110563703031100111001.

METODOLOGÍA

El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.

Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.

Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:

- Niñez.
- Educación.
- Desarrollo Comunitario.
- Socialización y Desarrollo Humano.

con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.

El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.
- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.
- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

- * Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.
- * 5 fotos tamaño 3 x 4.
- * Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.
- * Certificación Laboral.
- * Referencia Personal.

INVERSIÓN

INSCRIPCIONES 13 DE ABRIL AL 15 DE MAYO DE 2009

Selección: 18 de mayo - 19 de junio

Entrega de resultados: junio 24

Matriculas: 1 al 8 de julio

Extraordinarias: 9 al 15 de julio

Duración: 4 semestres

Seminario de inducción:

24 - 25 - 26 de julio

1er Grupo

17 - 18 - 19 de julio

2do Grupo

24 - 25 - 26 de julio

Informes:

www.cinde.org.co

CINDE REGIONAL BOGOTÁ

Cra 33 No 91 - 50 La Castellana

Teléfonos: 2 56 41 16 - 5 33 51 29 Fax: 2 18 75 98

E-mail: cindebog@supercabletv.net.co

Por los niños y niñas de nuestro continente



www.gc-al.org.co

Use el sitio web de la Red del Grupo Consultivo como herramienta de conocimiento e interacción.

OBJETIVOS DE LA WEB

- 1 Intercambio de información y conocimiento con sentido, para la movilidad en torno al posicionamiento de la primera infancia en la región.
- 2 Democratizar la información existente en la región y en el mundo Sobre los temas prioritarios de primera infancia.
- 3 Promover el debate y el intercambio de experiencias significativas.
- 4 Contribuir a la inclusión del tema de primera infancia en la agenda de los países y de los gobiernos de la región.

ESTRATEGIAS DE LA WEB

1. PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN RED PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- Realización de Encuentros y talleres especializados.
- Participación en los procesos y eventos nacionales e internacionales en los que se requiera abogar por el posicionamiento de la primera infancia.
- Website de la Red con la principal información y conocimiento generado a nivel mundial y regional.
- Apoyo a la formación de redes nacionales y a sus acciones de Incidencia.

2. DISEMINACIÓN DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN ESPECIALIZADA EN PRIMERA INFANCIA

- Traducción del Coordinador's Notebook del Grupo Consultivo
- Los Cuadernos de la Red del Grupo Consultivo para La Primera Infancia en América Latina.
- Boletín "Conexión Niñez" para trabajadores de campo y actores significativos en el cuidado y el desarrollo de La Primera Infancia.

3. CENTRO VIRTUAL DE CONSULTAS EN PRIMERA INFANCIA

Contacto: eccdconsultas@gc-al.org.co

Apoyo de:

Pueblito Canadá
UNICEF Regional
UNESCO
Save the Children
(Gran Bretaña)
TEAR FUND.
BANCO MUNDIAL

www.gc-al.org.co

Redes en las que está vinculada la revista:

- Red Iberoamericana de Directores y Editores de Revistas en Ciencias Sociales
- Red de Revistas en Psicología y Afines
- Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas)
- Red Iberoamericana de Directores y Editores de Revistas en Juventud



Molano Londoño e Hijos Ltda.
PAPELERÍA • LITOGRAFÍA • FOTOCOPIADO & SERVICIOS GRÁFICOS
EDITORIAL ZAPATA

Calle 23 N° 22-27
PBX Y FAX:
(57_6) 880 46 00

Calle 23 N° 22-33
PBX Y FAX:
(57_6) 880 46 80

Calle 23 N° 22-35
PBX Y FAX:
(57_6) 880 46 80

e-mail: edzapata@une.net.co
Manizales - Colombia



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.4-72.com.co

► Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

Tarifa postal reducida No. 2008-468. 4-72. La Red Postal de Colombia, renovación 2009 en trámite



*Revista del Centro de Estudios Avanzados
en Niñez y Juventud*

*Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
CINDE*

Universidad de Manizales

Centro Miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso

Entidades cooperantes:

Universidad Autónoma de Manizales - Colombia

Universidad de Caldas - Colombia

Universidad Pedagógica Nacional - Colombia

Universidad Nacional de Colombia - Colombia

Universidad de Antioquia - Colombia

Universidad Central - Colombia

Universidad Distrital - Colombia

Pontificia Universidad Javeriana - Colombia

Unicef - Colombia

Universidad de Los Andes - Venezuela

Universidad Central - Venezuela

Universidad Católica Silva Henríquez - Chile

Universidad Diego Portales - Chile

Universidad del Nordeste - Argentina

Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina



CLACSO
REVISTAS

ISSN 1692-715X



9 771692 715008

Revista indexada en categoría B por Publindex de Colciencias

Incluida en Scielo (<http://www.scielo.org.co>)

Latindex (<http://www.latindex.unam.mx>)

Carhus (<http://www.gencat.cat>)

Redalyc (<http://www.redalyc.uamex.mx>)

Lilacs (<http://www.bvs.br/>)

Clase (<http://www.132.248.9.1:8991>)

Dialnet (<http://www.dialnet.unirioja.es/>)

Clacso (<http://www.clacso.org>)

OEI (<http://www.oei.es>)

Red Bireme (<http://www.bases.bireme.br/>)